

Oelkers, Jürgen

## Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 45-70. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Osterwalder, Fritz [Hrsg.]; Rhyn, Heinz [Hrsg.]: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a. : Beltz 1998, S. 45-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-94812 - DOI: 10.25656/01:9481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-94812>

<https://doi.org/10.25656/01:9481>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

38. Beiheft

# Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder und Heinz Rhyn

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41139

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	7
<i>Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung</i>	
HEINZ RHYN Die Herausbildung der <i>liberal education</i> in England und Schottland . . .	11
URSULA HOFER „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts La leçon de Condorcet . . . . .	29
JÜRGEN OELKERS Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert . . . . .	45
ANDREAS VON PRONDCZYNSKY Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie . . . .	71
<i>Öffentliche Bildung – Wissenschaften und Laizismus</i>	
LARRY CUBAN The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s–1990s . . . . .	89
FRITZ OSTERWALDER Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs . . . . .	115
JIM GARRISON A Philosophical History of the Idea of the “Democratic Public” in the United States A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective . . . .	143
STEFAN HOPMANN Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung . . . . .	165

## *Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen*

LUCIEN CRIBLEZ	
Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation . . . . .	191
MARGARETE GÖTZ	
Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus . . . . .	209
TOSHIKO ITO	
Die Vervollkommnung der Individualität Erziehungsideal und Reformabsichten in Japan . . . . .	225

## *Öffentliche Bildung und Demokratie*

PATRICIA WHITE	
Gratitude, Citizenship, and Education . . . . .	241
PHILIPP GONON	
Berufliche Bildung und Gesellschaft in ökonomischer und pädagogischer Theoriebildung . . . . .	251

# Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert

*The mind of man is not  
a ball in motion*

George Berkeley

## *Zusammenfassung*

„Bildung“ gilt als deutscher Sonderweg, wesentlich aufgrund des Innerlichkeitsdenkens. Der Beitrag versucht zu zeigen, dass die beiden Varianten von „Bildung“, nämlich *Kanon* und *Formung*, aus europäischen Entwicklungen entstanden, die in der deutschen klassischen Kultur nur spezifisch rezipiert wurden. Die besondere Rezeptionslage ergibt sich aus einem protestantisch und speziell pietistisch gestimmten Publikum, das sehr stark auf platonische Seelenlehren reagierte. Diese spezielle „Innerlichkeit“ wird mit panhellenistischen Idealen der ästhetischen Bildung verknüpft, die den Gegensatz zu institutionellen (Schul-)bildung inaugurierten. Auch hier ist nur die Stärke des Dogmas das Besondere, sie erst macht aus (ästhetischer) „Innerlichkeit“ und (politischer) „Öffentlichkeit“ den im 19. Jahrhundert gepflegten Kult *deutscher Bildung*.

Der Gymnasialprofessor und Rektor des Aegidiengymnasiums in Nürnberg, GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL,<sup>1</sup> hielt zwischen 1809 und 1815 sechs sogenannte „Gymnasialreden“, eine auf seinen Vorgänger SCHENK,<sup>2</sup> fünf weitere zum Abschluß der Schuljahre.<sup>3</sup> „Gymnasialreden“ waren eine beliebte Literaturgattung des 19. Jahrhunderts, die Schulleitern Gelegenheit gab, sich zu allgemeinen Fragen der Bildung, der Bildungspolitik und der Schulentwicklung öffentlich zu äußern. Die Reden wurden zu Beginn oder am Ende eines Schuljahres gehalten, sie waren oft grundsätzlich abgefaßt und wurden der lokalen Öffentlichkeit zugänglich gemacht, meist als Beilage oder Eröffnung der Schulprogramme. Wer also das deutsche Verständnis von „Bildung“ untersuchen will, tut gut daran, sich dieser Quelle zu bedienen.

HEGEL war als Schulmann<sup>4</sup> ein typischer Vertreter des Gymnasialstandes, der

- 
- 1 HEGEL wurde am 15. November 1808 ernannt. Er ist zuvor Hauslehrer in Bern (ab 1793) und in Frankfurt (ab 1797) gewesen. 1806 hatte er nach der preußischen Niederlage Jena verlassen und konnte durch die Vermittlung NIETHAMMERS eine Stelle als Redaktor der „Bamberger Zeitung“ antreten. NIETHAMMER, Theologieprofessor in Würzburg, wurde 1807 Zentralschulrat der protestantischen Konfession im bayerischen Ministerium des Inneren. Er berief HEGEL zum Rektor, der er bis 1816 blieb, finanziell und symbolisch verbessert durch die Ernennung zum Schulrat 1813.
  - 2 Der Rektor LEONHARD SCHENK wurde am 10. Juli 1809 aus Anlaß seines fünfzigjährigen Amtsjubiläums geehrt, sein Nachfolger HEGEL hielt die Festrede (Hegel WW IV/S. 305–311).
  - 3 Die Reden sind am 29. September 1809, am 14. September 1810, am 2. September 1811, am 2. September 1813 und am 30. August 1815 gehalten worden. HEGEL ging am 19. Oktober 1816 nach Heidelberg.
  - 4 Die acht Jahre als Rektor des Aegidiengymnasiums in Nürnberg umfassen Berichte an die vorgesetzte Behörde, Lehrpläne, Auflistungen der Prüfungsgegenstände, Berichte über andere Schulen usw. (dokumentiert in JOHANNES HOFFMEISTERS EDITION der „Nürnberger Schriften“, 1938).

*Bildung* und *nur Bildung* auf seine Fahnen geschrieben hatte. Wenn etwas, dann charakterisiert der Bildungsanspruch das deutschsprachige Gymnasium. In der Rede zum Schulschluß am 29. September 1809<sup>5</sup> sagte HEGEL unmißverständlich, was diesen Anspruch schulisch materialisieren sollte, „das Studium der alten Sprachen“ (WW IV/S. 317) und das „*grammatische Studium*“ (ebd., S. 322), also Griechisch und Latein in jeweils ihrer Sprache und Literatur (ebd., S. 323). Bildung ist *materiale* Bildung, die „Geistestätigkeit“, heißt es gegen die Philantropen,<sup>6</sup> könne nicht „an *jedem Stoffe* geübt“ werden (ebd., S. 318), nur das dürfe Gegenstand der Bildung sein, was „fremdartig“ und hochstehend sei (ebd., S. 321),<sup>7</sup> um seiner selbst willen gelernt werden müsse, während nützliche Kenntnisse, wie immer notwendig, doch nachgeordnet seien (ebd., S. 324).<sup>8</sup>

HEGELS Verteidigung des Lateinunterrichts (ebd., S. 315f.),<sup>9</sup> die Festlegung der Höheren Bildung „auf den Grund der Griechen und Römer“ (ebd., S. 314), ihre Zweckbestimmung als „*Vorbereitung zum gelehrten Studium*“ (ebd.) sind europäische Ereignisse. *Classical studies* oder *études classiques* sind in allen höheren Schulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts orientiert am humanistischen Kanon, die einzige Besonderheit der deutschen Entwicklung ist die durch FRIEDRICH AUGUST WOLF geförderte *philologische* Vorbildung der Lehrkräfte, die zur Folge hatte, daß im Lehrplan die Grammatik ein vergleichsweise ungewöhnliches Schwergewicht erhielt.<sup>10</sup> Darauf spielt HEGEL an, wenn er den Wert des

5 Es handelt sich um eine Rede zur Preisverleihung, die dem „Verzeichnis sämtlicher Schüler der Königlichen Gymnasialanstalt zu Nürnberg im Pegnitzkreis im Studienjahr 1808 bis 1809“ beigegeben wurde.

6 Das geht auf NIETHAMMERS Streitschrift von 1808 zurück. NIETHAMMER schrieb als „Königlich Baierischer Central-Schul- und Studien-Rath bei dem Geheimen Ministerium des Innern“. Sein „Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten“ im Königreich Bayern von ebenfalls 1808 definierte erstmals „*Realschulen*“ neben den Gymnasien, die ihrerseits neben den klassischen Fächern auch Philosophie betreiben sollten. Die Lehrform sollte „*genetisch*“ sein, also den Stoff entwickeln (LURZ 1908, S. 561–584).

7 „Das Fortschreiten der Bildung ist ... nichts als das ruhige Fortsetzen einer Kette anzusehen, an deren frühere Glieder die nachfolgenden zwar mit Rücksicht auf sie gefügt würden, aber aus eigener Materie und ohne daß diese weitere Arbeit gegen die erstere gerichtet wäre. Sodann die Bildung muß einen früheren Stoff und Gegenstand haben, über den sie arbeitet, den sie verändert und neu formiert. Es ist nötig, daß wir uns die Welt des Altertums erwerben, so sehr, um sie zu besitzen, als noch mehr, um etwas zu haben, daß wir verarbeiten. – Um aber zum *Gegenstande* zu werden, muß die Substanz der Natur und des Geistes uns gegenübergetreten sein, sie muß die Gestalt von etwas Fremdartigem erhalten haben“ (HEGEL WW IV/S. 320/321).

8 „Diese Gegenstände sind ... im allgemeinen: Religionsunterricht, deutsche Sprache nebst Bekanntmachung mit den vaterländischen Klassikern, Arithmetik, späterhin Algebra, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physiographie, welche die Kosmographie, Naturgeschichte und Physik in sich begreift, *philosophische Vorbereitungswissenschaften*; ferner französische, auch für die künftigen Theologen hebräische Sprache, Zeichnen und Kalligraphie“ (HEGEL WW IV/S. 324; Hervorhebung J.O.).

9 NIETHAMMERS Lehrplan von 1808 sah einen besonderen Lateinunterricht nur noch in der Unterklasse des Gymnasiums vor, die Hauptlast sollte das Progymnasium tragen (12 bis 14 Jahre). Die Grammatikkenntnisse sollten bei Eintritt in das Gymnasium wesentlich vorausgesetzt werden können, damit Zeit bleibt für Literaturstudien und ähnliche „*Gegenstände der Speculation und des intellectuellen Wissens*“ (LURZ 1908, S. 565).

10 FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759–1824) wurde 1783 als Professor für Philologie und Pädagogik an die Universität Halle berufen, nachdem er ein Jahr zuvor – mit 23 Jahren – Rektor der Stadtschule in Osterode geworden war. WOLF setzte gegen die philanthropinischen Schulreformen eine philologische Gymnasialbildung, die den Stand der Gymnasiallehrer erst richtig professio-



grammatischen Studiums im „Anfang der logischen Bildung“ sieht (ebd., S. 322), nicht als philologischen Selbstzweck.

Auch derartige Kontroversen finden sich an vielen Stellen der Literatur zur gelehrten Bildung im 18. und frühen 19. Jahrhundert, die sich zwischen einzelnen Sprachräumen kaum unterscheidet, weil überall der europäische humanistische Kanon vorausgesetzt werden mußte,<sup>11</sup> auch wenn die Schulentwicklung sehr unterschiedlich verlief. Um 1800, will ich damit sagen, gibt es eine *europäische* Norm der Höheren Bildung, es gibt in etwa zeitgleiche Krisen, sehr vergleichbare Standards und überall die Orientierung an gemeinsamen Traditionen. Selbst HEGELS Bemerkungen zur Motivation, wonach der „Privatfleiß“ der Schüler ebenso notwendig sei „als der Unterricht selbst“ (ebd., S. 331/332), ist nichts besonderes. Schließlich findet sich die Reformidee HEGELS, die Hinführung zum *selbsttätigen* Lernen,<sup>12</sup> an vielen Stellen der Bildungsliteratur, soweit sie nicht die Volksschule,<sup>13</sup> sondern die Elitenbildung betraf, die europaweit als klassische Bildung verstanden wurde. Wenn das so ist, wie kann da die Rede sein von einer eigenständigen, unterscheidbaren Idee *deutscher Bildung*, die noch in jüngsten Studien als *Sonderweg* nachgewiesen werden sollte (BOLLENBECK 1994)?

Ich werde die Frage in drei Schritten zu beantworten versuchen: Zunächst gehe ich auf die Differenz von Bildung und *Schulbildung* näher ein, die Ende des 17. Jahrhunderts entsteht und keinen deutschen Sonderweg darstellt (1). In einem zweiten Schritt fasse ich den deutschen Ausdruck „Bildungstheorie“ mit der Anschauung des Bildungsromans, der maßgeblich der deutschen Literatur zugeschrieben wird, ohne auf sie beschränkt zu sein (2). Abschließend thematisiere ich das Verhältnis von Bildung und *Kultur*, mit dem sich überhaupt erst nationale Konstruktionen herstellen ließen (3).

Meine These wird sein, daß „Bildung“ nicht *aus* den Nationalkulturen entstand, wohl aber *mit* den Nationalkulturen eine je charakteristische Spezifizie-

---

nalisierte. WOLFS Schüler besetzten zentrale Positionen in den sich reformierenden Gymnasien, die stärkten, was von WOLF „Alterthumswissenschaft“ genannt wurde und mit idealistischer Philosophie nichts zu tun hatte (WOLF 1869). Das detaillierte Programm dieser zentralen Gymnasialpädagogik des frühen 19. Jahrhunderts formulierte FRIEDRICH THIERSCH (1826). THIERSCH beendete auch NIETHAMMERS Reformen in Bayern, nämlich legte 1828 einen Schulplan vor, der alle Realien zurücknahm und die Philologien zum zentralen Gegenstand erhob.

- 11 Die *artes liberales* mit dem *Trivium* aus Grammatik, Logik und Rhetorik und dem *Quadrivium* aus Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie wurden von den „realistischen“ Didaktiken des 17. Jahrhundert angegriffen, aber erst im 19. Jahrhundert ernsthaft korrigiert. Die englischen *liberal arts* waren dabei weitaus unangetasteter als die deutschen „freien Künste“, die zugunsten eines staatlichen Lehrplans aufgelöst wurden. Der wesentliche Schub dafür war die gestufte Einführung des Abiturprivilegs. Die französischen *Collèges* spielen mit ihrem stark latinisierten Kanon und der kirchlichen Schulträgerschaft eine gewisse Sonderrolle (Details in COMPÈRE 1985).
- 12 Schon gymnasialer Unterricht solle eine Art „Studieren“ sein (HEGEL WW IV/S. 333), allerdings unter der Voraussetzung von „Gehorsam“, der bloßes „Räsonieren“ beschneidet (ebd., S. 332).
- 13 In NIETHAMMERS Schulplan, den HEGEL zugrundelegt, vermitteln „Volksschulen“ als „allgemeine Bildungsschulen“ die für jeden Menschen „unerläßliche Bildung“. Daneben treten „besondere Bildungsschulen“ oder „Studienanstalten“, in die Absolventen der Volksschulen „übergehen können“, die „theils eine gelehrte, theils überhaupt eine höhere als die bloß allgemeine Bildung zum Zweck haben“ (LURZ 1908, S. 561).

rung erfuhr. Die beiden Versionen von Bildung, didaktischer Kanon und innere Formung, waren im 17. und frühen 18. Jahrhundert europäische Problemlagen, die erst *danach* ihre Nationalisierung erlebten. Es gab um 1750 keine unterscheidbare *deutsche* „Bildung“ und so auch keine deutsche „Bildungstheorie“. Was so genannt wird, entwickelte sich aus der besonderen Betonung ästhetischer, dabei wesentlich auch literarischer Bildung, die in einen effektvollen Gegensatz zum Schulkanon und zu den Wissenschaften gesetzt wurde. Die Stärke und die Gewichtung dieses *Gegensatzes* prägte die spezifisch deutsche „Bildungstheorie“.

## 1. Bildung und Schulbildung

Was der Gymnasialprofessor HEGEL als „Philosophische Propädeutik“ seinen Schülern der Unter-, Mittel- und Oberklasse in Nürnberg vortrug, war jene Theorie der Bildung, die 1807 den Titel „Phänomenologie des Geistes“ erhalten hatte.<sup>14</sup> Bildung ist Bildung des *Geistes*, also „*Entfremdung des natürlichen Seins*“ (WW III/S. 364). Vorausgesetzt ist die „Substanz“ oder „das allgemeine, sich selbstgleiche, bleibende Wesen“ des Menschen (ebd., S. 325). „Was in Beziehung auf das einzelne *Individuum* als seine Bildung erscheint, ist das wesentliche Moment der *Substanz* selbst, nämlich das unmittelbare Übergehen ihrer gedachten Allgemeinheit in die Wirklichkeit, oder die einfache Seele derselben, wodurch das *Ansich Anerkanntes* und *Dasein* ist“ (ebd., S. 365). Einmal in Bewegung gesetzt, ist der Prozess der geistigen Bildung unumkehrbar (ebd., S. 389), freilich als sich *entfremdender Geist* (ebd., S. 362), der an ein moralisches und dabei absolutes Ziel gebracht werden muss. Das aus der Entfremdung „zu sich zurückgekommene Selbstbewusstsein“ (ebd., S. 390) ist der Übergang zum Glauben oder zur „reinen Einsicht“ (ebd., S. 391).<sup>15</sup> Der *seiner selbst gewisse Geist ist* Moralität (ebd., S. 441),<sup>16</sup> nicht etwa Erkenntnis, auch nicht Wissen und nur in dieser Hinsicht, moralisch also, Bildung.

HEGEL veranschaulicht die Theorie der „Substanz“ mit der Elementenlehre der Alchemie,<sup>17</sup> die Theorie des „Geistes“ findet sich in Kurzfassung in FRIED-

14 Die „Phänomenologie des Geistes“ erschien als „Erster Theil“ des „Systems der Wissenschaft“ 1807 beim Buchhändler JOSEPH ANTON GOEBHARDT in Bamberg. HEGEL war im Februar 1805 außerordentlicher Professor der Universität Jena geworden, die „Phänomenologie des Geistes“ entstand im Wintersemester 1805/1806.

15 Aufklärung ist insofern nur als Glaube zulässig (HEGEL WW III/S. 442). Materielles Wissen bezöge sich auf ein „bewußtloses Weben“ der Natur, dem „Geist oder Gott“ fehlen würden (ebd., S. 426). „Versöhnen“ (ebd., S. 431) ließen sich beide Welten durch die Wahrheit des *Nützlichen* (ebd., S. 430), aber daraus entsteht nur der *Schrecken* der „absoluten Freiheit“ (ebd., S. 431ff.). Er führt den Geist auf Moralität.

16 „Moralität“ ist unendliche Aufgabe, die nicht wirklich vollendet werden kann. „Die *Vollendung* derselben ... ist ins *Unendliche hinauszuschieben*; denn wenn sie wirklich einträte, so höbe sich das moralische Bewußtsein auf“ (HEGEL WW III/S. 446). „Vollendung“ muß als „*absolute Aufgabe*“ erscheinen (ebd., S. 447), *Bildung*, anders gesagt, wäre wesentlich *Erziehung*.

17 „Wie die Natur sich in die allgemeinen Elemente auslegt – worunter die Luft das *bleibende*, rein allgemeine durchsichtige Wesen ist, das Wasser aber das Wesen, das immer *aufgeopfert* wird, das *Feuer* ihre *beseelende* Einheit, welche ihren Gegensatz ebenso immer auflöst als ihre Einfachheit in ihn entzweit, die *Erde* endlich der *feste Knoten* dieser Gliederung und das *Subjekt* dieser Wesen wie ihres Prozesses, ihr Ausgehen und ihre Rückkehr ist, – so legt sich in eben solche

RICH CHRISTOPH OETINGERS *Biblischem und Emblematischem Wörterbuch* (1776, S. 247ff.),<sup>18</sup> die Bewegung der „Bildung“ ist KLOPSTOCKS „Messias“ entnommen<sup>19</sup>, der semantische Fokus der *Phänomenologie des Geistes* ist pietistischen Sprachvorbildern verpflichtet, grundlegend ist eine einfache Zweiweltenlehre, die zwischen der unvollkommenen Wirklichkeit und dem „reinen Willen und Wissen“ (WW III/S. 450) unterscheiden kann. Letztlich ist Bildung *Überwindung* der Bildung. Aus dem „verkehrten und verkehrenden und zerrissenen Selbst der Welt der *Bildung* soll der in sich zurückgekehrte, seiner und in seinem Selbst seiner Wahrheit oder seines Anerkennens gewisse und als dieses Wissen anerkannte *Geist*“ (ebd., S. 479; Hervorhebungen J.O.) werden, was nur religiös möglich ist.

Die Parallelen zum Pietismus sind unübersehbar. „Bildung“ ist nicht einfach ein Prozeß materialer Formung, sondern das „Zusichselbstkommen“.<sup>20</sup> Institutionen sind dafür nicht erforderlich, sie stören allenfalls die innere Wahrheit. „Der Geist“, schreibt OETINGER, „hat das Bild der Seele in-sich und formirt in der Seele das Bild der Wahrheit durch das Wort“ (Biblisches und emblematisches Wörterbuch 1776, S. 75). Auch HEGELS Idee der „Haushaltung zur Knechtschaft und Freiheit“ hat eine Analogie bei OETINGER: Der ganze Verstand, nicht lediglich das Gefühl, dient dem Glauben. „Endlich wird mann durch Erkenntniss frei von der Knechtschaft, und der heilige Geist spricht uns die Kindschaft zu, so oft wir im Gedräng lernen, Abba! schreien, und diss oft wiederholt, macht endlich der heilige Geist und das Wort der Wahrheit fest in uns“ (ebd., S. 369). Wahrheit ist etwas *Wesentliches*, „nicht nur in Gedanken und Bildern und Worten besteht sie, sondern im Wesen, und wann die Wahrheit Wesen hält, so kommen die Beziehungen der Theile aufs ganze leicht hervor“ (ebd., S. 676).<sup>21</sup>

---

allgemeine, aber geistige Massen das innere *Wesen* oder der einfache Geist der selbstbewußten Wirklichkeit als eine Welt aus“ (HEGEL WW III/S. 366).

- 18 HEGELS frühe Berner Schrift „Die Positivität der christlichen Religion“ (1795/96) gleicht schon vom Aufbau – kurze Paragraphen oder Absätze zu Stichworten – OETINGERS „Wörterbuch“ (HEGEL WW I/S. 104–190). FRIEDRICH CHRISTOPH OETINGER (1702–1782) ist neben JOHANN AUGUST BENGEL (1687–1752) der zentrale Vertreter des schwäbischen Pietismus. Seine *Theologia ex idea vitae deducta* (OETINGER 1765) ist eine zentrale Quelle für HEGEL, HÖLDERLIN und SCHELLING.
- 19 KLOPSTOCK faßte schon in Schulpforta (1739) den Plan für den „Messias“. Die ersten drei Gesänge, in denen das Bildungsproblem entfaltet wird, entstanden während des Theologiestudiums in Jena (1746). Sie wurden 1747 in den *Bremer Beiträgen* veröffentlicht, als Klopstock Hauslehrer in Langensalza war. 1751 erschien der erste Band des „Messias“ bei HEMMERDE in Halle, 1755 wird die Kopenhagener Ausgabe veröffentlicht, die den ersten bis zehnten Gesang enthält. Der dritte Band (11. bis 15. Gesang) erscheint 1768, der vierte, abschließende Band (16. bis 20. Gesang) 1773. Der „Messias“ wurde kanonisch für das pietistische deutsche Bürgertum, das KLOPSTOCK 1774 als „deutsche Gelehrtenrepublik“ zu bezeichnen wünschte (A. W. Bd. 2/S. 873–929). Für sie ist literarische „Bildung“ einer der drei zentralen Grundsätze (ebd., S. 890). Unter dem Stichwort „von unserer Politik“ heißt es dagegen: „Wir haben gar keine“ (ebd., S. 891).
- 20 Ein „einsamer Gottesdienst“, der „zugleich wesentlich der Gottesdienst einer *Gemeinde*“ zu sein hat (HEGEL WW III/S. 481).
- 21 „Wahrheit in Begriffen ist, wann unsere Begriffe der Sache selbst gleich seyn. Wahrheit ist, was den Grund alles Erkenntnisses zusammen hält, sie ist nicht nur in den Sätzen, zu welchen nothwendig Worte gehören, sondern in dem ursprünglichen Bild, in der Zusammen-Ordnung der Selbstbewegungs-Kräften mit Gottes Weisheit“ (Biblisches und Emblematisches Wörterbuch 1776, S. 676).

Am 23. Oktober 1812 mußte HEGEL seinen „Vortrag der Philosophie auf Gymnasien“ gegenüber seinem Vorgesetzten und Gönner, dem bayerischen Oberschulrat IMMANUEL NIETHAMMER verteidigen. Das Problem war, gegenüber dem, wie HEGEL schreibt, „Studium der Alten“ überhaupt erst ein unterscheidbares Schulfach „Philosophie“ begründen zu müssen. HEGEL war als „Professor der philosophischen Vorbereitungs-Wissenschaften“ nach Nürnberg berufen worden und das Fach Philosophie mußte gegen die aufstrebende Philologie in ihrem Rang bestimmt werden (S.W. III/S. 302), was bekanntlich mißlang. HEGEL schlug NIETHAMMER vor, als Lehrgegenstände für die Unterklasse „*Religions-, Rechts- und Pflichtenkenntnis*“, für die Mittelklasse „*Kosmologie, natürliche Theologie*“<sup>22</sup> und „*Psychologie*“ sowie für die Oberklasse „*philosophische Enzyklopädie*“ zu wählen (ebd., S. 303).<sup>23</sup> Ein solcher Lehrplan blieb ein individuelles Kuriosum, Mitte des 19. Jahrhunderts gab es an den meisten deutschen Gymnasien entweder überhaupt keinen Philosophieunterricht oder einen, der mit zwei Wochenstunden abgedeckt und nicht von Fachphilosophen erteilt wurde. Forderungen einer Gymnasialreform durch Stärkung des Philosophieunterrichts, von dem man sich die Entwicklung „selbständigen Denkens“ versprach (DEINHARDT 1837 und viele andere), scheiterten am Lehrplan. Er bestimmte die Materien der Bildung, nicht die Philosophie, die wegen ihrer pietistischen Wurzeln nach HEGELS Tod in die bekannte Krise geriet, aus der sie nicht zufällig der Neukantianismus am Ende des 19. Jahrhunderts befreite.

Der Konflikt zwischen materialer Schulbildung und Bildung des Geistes oder Formung der Seele ist ein europäischer Konflikt, dabei ein protestantischer, der sich nicht auf den deutschen Pietismus reduzieren läßt. Vergleicht man etwa den Kanon der jesuitischen Collèges mit dem deutscher Gymnasien vor 1763<sup>24</sup>, dann fällt auf, daß sich auch die protestantische Höhere Bildung *kanonorientiert* verhielt und keineswegs einem Innerlichkeitsdogma folgte. Innovationen wurden der Schulform angepaßt, radikale Schulkritik in den Außenzonen gehalten. Der Lehrplan definierte die Schule, nicht die Theorie der Bildung, die entsprechend *außerhalb* der Institutionen „Höherer Bildung“ entstand. Entscheidend war dafür die Neuaneignung platonischer Seelenlehren auf der einen, die Assoziation von „Bildung“ mit Antikenidealen auf der anderen Seite. Zugespißt gesagt, der EARL OF SHAFTESBURY formte die deutsche Bildung, nicht, wie gelegentlich behauptet wird, die eigene semantische Tradition (BOLLENBECK 1994, S. 103).

Das deutsche Wort „Bildung“ übersetzte der englische Germanist WALTER BRUFORD 1975 nicht mit „education“, sondern mit „self-cultivation“. Autoren dieses, wie es heißt, „deutsche“ Konzept sind nicht Gymnasialprofessoren, auch

22 „In Verbindung mit den kantischen Kritiken“ (HEGEL S.W. III/S. 303).

23 HEGEL faßt hier Gegenstände zusammen, die auch NIETHAMMERS Lehrplan für das Gymnasium bestimmen. Dort geben in der Unterklasse „besondere Lehrer“ (wie der Philosoph HEGEL) „Mathematik“, „Religions-, Recht- und Pflichtenkenntnis“ sowie „französische Sprache“. In den beiden Mittelklassen (das Gymnasium umfaßt vier Jahrgänge) unterrichtet diese Lehrergruppe „Mathematik“, „Kosmographie“, Logik, Französisch, „Physiographie“ sowie „Einleitung in die Kenntniß des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften“. Neben den „besonderen Lehrern“ erteilt der „Classenlehrer“ den Hauptunterricht in den Philologien, in Deutsch, Geographie, Mythologie, Archäologie und Geschichte (LURZ 1908, S. 574f.).

24 Die Zeit vor Schließung der Collèges, die in Frankreich erst die Diskussion der „öffentlichen Bildung“ auslöste (ich folge DE DAINVILLE 1991).

nicht Pietisten oder Aufklärungspädagogen, sondern ausschließlich Literaten, die ein Genre stark gemacht haben, das auch in der englischen Literaturkritik „Bildungsroman“ genannt wird oder genannt werden muß. BRUFORDS Beispiele sind die „Wilhelm-Meister“-Romane GOETHES, STIFTERS „Nachsommer“, NIETZSCHES „Zarathustra“ und THOMAS MANNS „Zauberberg“ neben anderen (BRUFORD 1975). Es scheint *eine* Linie zu geben, die vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die unmittelbare Gegenwart reicht. Sie soll deutsche von nicht-deutscher „Bildung“ unterscheiden. Dafür gibt es einen authentischen Zeugen: BRUFORD zitiert eingangs THOMAS MANNS Münchner Rede „Geist und Wesen der deutschen Republik“, die 1923 aus Anlaß der Ermordung WALTHER RATHENAU gehalten wurde.<sup>25</sup> Sie bestätigt BRUFORDS Verdacht, wonach Innerlichkeit – *inwardness* (ebd., S. VII) – das Hauptmerkmal der deutschen Bildung sei.<sup>26</sup> „Self-cultivation“ müsse als *innerliche* im Gegensatz zur *öffentlichen* Bildung verstanden werden, innerliche Bildung sei wesentlich unpolitisch und das Unpolitische sei gleichbedeutend mit einem Rückzug in private Welten.

THOMAS MANN kritisierte 1923, „daß der deutsche Bürger und Mensch das politische Element niemals in seinen Bildungsbegriff aufgenommen“ habe. Er sei nicht an politischer Freiheit, sondern ausschließlich an *Innerlichkeit* orientiert gewesen (MANN 1993, S. 219). Die „Bildung des deutschen Menschen“ war: „Versenkung; ein individualistisches Kulturgewissen; der auf Pflege, Formung, Vertiefung und Vollendung des eigenen Ich, oder religiös gesprochen, auf Rettung und Rechtfertigung des eigenen Lebens gerichtete Sinn“, zusammengefaßt: „ein Subjektivismus des Geistes..., eine Sphäre ... pietistischer, autobiographisch-bekennnisfroher und persönlicher Kultur, in der die Welt des *Objektiven*, die politische Welt als profan empfunden und gleichgültig abgelehnt wird“ (ebd., S. 218).

Für BRUFORD und andere Beobachter sind diese Passagen besonders bemerkenswert, weil THOMAS MANN in den „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von 1918 sich genau *im Sinne* dieser Innerlichkeitskultur geäußert hatte.<sup>27</sup> Eine ge-

25 Die „Arbeitsgemeinschaft republikanischer Studenten Münchens“ veranstaltete am 24.6.1923 in der Universität München eine Gedenkfeier für den am 24.6.1922 ermordeten WALTHER RATHENAU. THOMAS MANNS Ansprache wurde am 28.6.1923 von der „Frankfurter Zeitung“ veröffentlicht.

26 „Cultivation of the inward nature“ ist ein Ausdruck von JOHN STUART MILL, der in seiner Autobiographie den Gegensatz zwischen ihm und dem deutschorientierten THOMAS CARLYLE darstellte (MILL 1971, S. 106). MILL schrieb zuvor eine Besprechung von CARLYLES *History of the French Revolution*, die im Juli 1837 in der „London and Westminster Review“ abgedruckt wurde. Bereits hier beklagt MILL die „Phraseologie“ von CARLYLE, „borrowed from the spiritualist school of German poets and metaphysicians“ (MILL 1965, S. 185).

27 Vorabdrucke von Teilen der „Betrachtungen eines Unpolitischen“ erschienen in der „Neuen Rundschau“ ab November 1916, dazu in Tageszeitungen und Almanachen. Die erste Buchausgabe erschien Ende Oktober 1918 im S. Fischer Verlag in Berlin. Einen bestimmenden Einfluß auf die „Betrachtungen“ hatte ERNST BERTRAM (1884–1957), enger Freund THOMAS MANNS seit 1910; BERTRAM wirkte an der Niederschrift der „Betrachtungen“ mit. BERTRAMS Buch „Friedrich Nietzsches Versuch einer Mythologie“ (ebenfalls im Oktober 1918 publiziert) ist eine Art Parallele zu den „Betrachtungen“. Sie wurden fortlaufend kommentiert. „Es ist Literatur“, hält THOMAS MANN am 29. September 1918 in seinem Tagebuch fest, „wenn auch antidemokratische“ (MANN 1979, S. 18). Am 5. Oktober 1918 ist an gleicher Stelle davon die Rede, daß der „Gegensatz“ des „deutschen Geistes ... zur demokratischen Civilisation“ „wachbleiben“ müsse (ebd., S. 24). „Mein Standpunkt ist, daß der Welttriumph der demokratischen Civilisation auf politi-

nauere Textanalyse der Rede von 1923 läßt allerdings die Frage zu, ob THOMAS MANN fünf Jahre nach den „Betrachtungen“ wirklich einen radikalen Theoriewechsel vollzogen hat. „Republik“ ist nicht die Regelung von Macht unter der Voraussetzung öffentlicher Kontrolle und Beteiligung, sondern „der politische Name der Humanität“ selbst (ebd., S. 221). Er sei „ideell“ zu nehmen, sei gänzlich abzusehen von „mangelhaften Wirklichkeiten“ und setze die „Einheit von Kultur und Staat“ voraus (ebd.).<sup>28</sup> Die Republik, so verstanden, sei selbst ein Bildungsprogramm, sie müsse die „*depressive Antihumanität*“ nach dem Kriege überwinden, die mit „Fascismus“ und „Bolschewismus“ ihre politischen Formen gefunden habe (ebd., S. 222).

Die Verlierer des Weltkrieges hätten eine „diktatorisch-terroristische Tendenz“ entwickelt, die die „Weltbewegung als Ganzes“ kennzeichne (ebd., S. 222). Sie könne mit den Sympathien besonders der jungen Generation rechnen, die zu recht auf überholte Formen verwiesen und sich aber zu unrecht radikalisiert habe.<sup>29</sup> Gegen das „Absolute“ und so „Obskurante“ setzt THOMAS MANN weniger den Geist, als das Ideal der Republik. Am Ende der Münchner Rede steht dafür erneut die *deutsche* Kultur, genauer: ihr Bildungsideal, das einfach auf die neue Zeit übertragen wird:

„Zuletzt sind wir das Land, dem Geister wie Goethe, Hölderlin und Nietzsche gelebt haben. Das waren keine Liberalen, diese großen Deutschen, doch waren sie darum nicht eben Dunkelmänner, und ihr ‚Absolutes‘, es war: der *Mensch*. Was sie sahen und sangen, war das Dritte Reich einer religiösen Humanität, eine neue, jenseits von Optimismus und Pessimismus stehende Idee des Menschen, die mehr als Idee, die Pathos und Liebe ist: eine wahrhaft *erzieherische* Liebe, welche ihren Trägern die Gefolgschaft einer ganzen Weltjugend sichert“ (ebd., S. 224).<sup>30</sup>

Die „wahre Bildung“ ist erneut die des platonisch Guten, Humanität hat ihr Absolutes im Menschen, Pathos und Liebe sichern die Erziehung, und sie kann „Gefolgschaft“ verlangen, diesmal gar der „Weltjugend“ selbst. Die Schule trägt dazu offenbar nichts bei, es sind Ideen oder Ideale, die erziehen, Bildung ist Bildung des *Geistes*, der sich selbst konstituieren muß. Kronzeugen dafür sind GOETHE, HÖLDERLIN und NIETZSCHE; sie wurden nicht zufällig gewählt, ihre je eigenen Theorien der Bildung sind tatsächlich oppositionell gegenüber der Form und der Materie von Schulen. Wilhelm Meister, Hyperion und Zarathustra *erleben* die Welt und formen *sich*, unabhängig von jeglichem formalen und erzwungenen Unterricht. Was sie bildet, soll nur das Leben selbst sein, genauer: das literarische Ideal des Lebens, aus dem „Bildung“ entsteht.

Entsprechend sind die *Theorieannahmen* in allen Fällen antiinstitutionell. Eli-

---

schem Gebiet eine Tatsache ist und daß folglich, wenn es sich um die Erhaltung des deutschen Geistes handeln soll, die Trennung des geistigen und nationalen Lebens vom politischen, die vollkommene Gleichgültigkeit des einen gegen das andere, zu empfehlen ist“ (ebd., S. 24/25).

28 „Humanität, allseitige Bildung, menschliche Vollständigkeit“ sind „nichts anderes ... als die Einheit von Kultur und Staat“ (MANN 1993, S. 220/221).

29 „Die Idee der Demokratie ist mit politischen Formen verbunden, die tatsächlich überaltert scheinen“ (MANN 1993, S. 223).

30 „Nein, diese Idee ist nichts Obsoletes, nichts Bürgerlich-Gestriges, wie manche meinen, indem sie ihr irgendeinen radikalistischen oder reaktionären Fascismus als zeitgemäß entgegenstellen. Die republikanische Jugend Deutschlands begreift, daß Humanität die Idee der Zukunft ist, diejenige, zu der Europa sich durchringen, mit der es sich beseelen und der es leben muß – wenn es nicht sterben will“ (MANN 1993, S. 224).

te und Volk werden bei HÖLDERLIN aus dem gleichen Ideal geboren, das die materiale Schulung von „Gymnasialreden“ nicht benötigte.<sup>31</sup> NIETZSCHES aristokratisches Ideal der klassischen Bildung entstammte zwar dem Vorbild einer Lehranstalt, nämlich Schulpforta, aber löste sich davon und wurde zu einer mächtigen Kritik *aller* bloßen „Bildungsanstalten“.<sup>32</sup> Und GOETHE'S Erziehung zur Ehrfurcht versuchte Innerlichkeit mit den Fähnrißnissen des Lebens so zu versöhnen, daß am Ende der Wanderung der selbstgeformte Charakter stehen kann. Die Seele findet *ihre* Form und wird *sie selbst*, indem und soweit sie sich der materiellen Bildung *entzieht*.

Der Ort dieser wahren, inneren Bildung ist das *theatrum mundi*, das erlebt werden will. Hyperion, Zarathustra und Wilhelm Meister *wandern* durchs Leben, die innere Welt erlebt die äußere und prägt *sich*, soweit „Welt“ *nicht* didaktisch vorgeordnet ist, sondern frei erfahren werden kann. Materiale Bildung, deren Kurs festliegt, bliebe der Seele äußerlich, und „Äußerlichkeit“ wäre das Schlimmste, was man von „Bildung“ sagen kann. Die Ideale der Bildung sind der Antike entnommen, und sie sind nicht philologischer Natur, wie in der Entwicklung der Gymnasien, sondern ästhetischer, seit WINCKELMANN 1764 behauptet hatte, die Kunst der Griechen und *nur* sie sei imstande „das Wahre zu bestimmen“ (WINCKELMANN 1993, S. 128), weil sie Schönheit, den „höchsten Endzweck“ und „Mittelpunkt der Kunst“, *vollkommen* erfaßt habe (ebd., S. 139).<sup>33</sup> Die Ästhetik der Antike war gleichsam der historische Beweis des Guten, das eins ist mit dem Schönen, solange beide aus der Idee geboren werden. „Der unausbleibliche Effekt des Schönen ist Freiheit von den Leidenschaften“, schreibt SCHILLER in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen,<sup>34</sup> aber damit zugleich Unabhängigkeit von jeder „didaktischen“ und jeder „moralischen“ Kunst, „denn nichts streitet mehr dem Begriff der Schönheit, als dem Gemüt eine bestimmte Tendenz zu geben“ (S.W. V/S. 380).

WINCKELMANN schrieb 1755,<sup>35</sup> wer die Wahl habe zwischen der „Nachahmung der Alten“ und der „Nachahmung der Natur“, könne sein Talent unmöglich an die Natur verschwenden. Er könne die Natur nur bilden, „wie er sie findet“, während wer das Altertum studiert habe, „die Natur bildet, wie sie es verlangt“ (WINCKELMANN 1968, S. 38/39). Man sieht das Schöne nicht, sondern muß es

31 Hyperion soll, wie später Zarathustra, „Erzieher (des) Volks“ werden (HÖLDERLIN S.W. Bd. 1/S. 668).

32 Die erst posthum veröffentlichten Basler Vorträge „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“, eine vehemente Kritik der historischen Gymnasialbildung aus der Optik der klassischen Philologie, sind die Basis der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1873–1876). Die Vorträge wurden am 16. Januar, 6. und 27. Februar, am 5. und 23. März in der Aula des Basler Museums gehalten.

33 „Schönheit“ ist wesentlich *personale* – körperliche – Schönheit. „Die höchste Schönheit ist in Gott, und der Begriff der menschlichen Schönheit wird vollkommen, je gemäßer und übereinstimmender derselbe mit dem höchsten Wesen kann gedacht werden, welches uns der Begriff der Einheit und der Unteilbarkeit von der Materie unterscheidet“ (WINCKELMANN 1993, S. 143).

34 SCHILLERS „Briefe“ gehen auf den tatsächlichen Briefwechsel mit dem Herzog von Augustenburg zurück. Als Aufsatz erschien die „Reihe von Briefen“ über die ästhetische Erziehung des Menschen zuerst in den *Horen* (Januar, Februar und Juni 1795).

35 „Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Mahlerey und Bildhauerkunst“ (anonym veröffentlicht in Friedrichstadt 1755; 1756 erschien eine zweite, vermehrte Auflage).

nachahmen, es ist *mehr* als Natur,<sup>36</sup> „Vollkommenheit mit Freiheit“, wie GOETHE 1794 festhielt.<sup>37</sup> 1805, in seinem Aufsatz über WINCKELMANN,<sup>38</sup> bestätigte GOETHE den Vorrang der Kunst vor der Natur, soweit die „höchste“ und dauerhafte Wirkung menschlichen Erzeugens betroffen ist. Natürliche Schönheit ist nichts als ein „Augenblick“, Dauer verleiht ihr die Nachahmung und so das Vorbild, also die Antike. Man erblicke in ihr „die höchste Würde“ und werde „für die höchste Schönheit begeistert“ (H. A. 12/S. 103).

Ästhetik ist nicht mehr einfach, wie in Baumgartens *Aesthetica* von 1750, „scientia cognitionis sensitivae“,<sup>39</sup> sondern ein Ereignis der Bildung, die Vollkommenheit hinter sich weiß. Das Studium des Altertums, schreibt der junge WILHELM VON HUMBOLDT 1793,<sup>40</sup> gewährt „Bildung des Menschen am reichsten“ (Werke Bd. II/S. 9). Die Bildung der Griechen selbst war geleitet „von Ideen der Schönheit“, das Vollkommenheitsideal kann sich also an dieser Vorgabe orientieren.

„Wenn nun irgend eine Vorstellung menschlicher Vollkommenheit Vielseitigkeit und Einheit hervorzubringen im Stande ist; so muß diess diejenige sein, die von dem Begriff der Schönheit und der Vorstellung der sinnlichen ausgeht. Dieser Vorstellungsart zufolge darf es dem moralischen Menschen ebensowenig am richtigen Ebenmaasse der einzelnen Charakterseiten mangeln, als einem schönen Gemälde oder einer schönen Statue an dem Ebenmaasse ihrer Glieder; und wer, wie der Griechen, mit Schönheit der Formen genährt, und so enthusiastisch, wie er, für Schönheit und vorzüglich auch für sinnliche gestimmt ist, der muß endlich gegen die moralische Disproportion ein gleich feines Gefühl besitzen, als gegen die physische“ (ebd., S. 14).

Das Schöne und das Häßliche sind ästhetische *und* moralische Standards. Sie werden bestimmt durch Beurteilung der Form, also durch Proportion und Disproportion, die auf ein „gleich feines Gefühl“ verwiesen sind. Dieses Gefühl entsteht nicht durch Erziehung, also Gewöhnung an öffentliche Standards, sondern muß als *eigener* Sinn verstanden werden. Er versteht es, moralische wie ästhetische Proportionen verlässlich zu beurteilen, ohne dabei als eine *pädagogische* Größe zu erscheinen. Was als deutsche „Innerlichkeit“ erscheint und nicht mehr pietistisch verstanden werden soll, hat diese Voraussetzung. HUMBOLDT schließt dabei an eine Diskussion an, die wesentlich zu Beginn des 18. Jahrhunderts ausgetragen wurde und deutsche Ausläufer hatte. Im Blick darauf entstand die deutsche Innerlichkeit *nicht* in Deutschland.

36 Dieses „mehr als Natur“ sei nicht einsichtig, schrieb KLOPSTOCK in seiner Kritik der „Winckelmannischen Gedanken über die Nachahmung der griechischen Natur in den schönen Künsten“ 1760. „Auf den Stufen über der schönsten Natur würde ein Künstler auf- und niedersteigen, der es unternähme, Engel zu bilden“ (KLOPSTOCK 1989, S. 217). Die Kritik erschien im dritten Band des *Nordischen Aufsehers* (150. Stück) am 10.5.1760.

37 „Inwiefern die Idee: Schönheit sei Vollkommenheit mit Freiheit, auf organische Naturen angewendet werden könne“ (eine Handschrift von 1794, Veröffentlichung aus dem Nachlaß SCHILLERS 1952) (GOETHE H.A. 13/S. 21–23).

38 Erstmals veröffentlicht in GOETHES Edition „Winckelmann und sein Jahrhundert. In Briefen und Aufsätzen herausgegeben“ (1805) (H.A. 12/S. 96–129).

39 „AESTHETICA (theoria liberalium artium, gnoseologia inferior, ars pulchre cogitandi, ars analogi rationis) est scientia cognitionis sensitivae“ (BAUMGARTEN 1983, §1). Es handelt sich um die Nachschrift einer Vorlesung die BAUMGARTEN 1750 in Frankfurt gehalten hatte. Die Nachschrift wurde 1907 zuerst veröffentlicht.

40 „Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere“ (1793, vollständig veröffentlicht erst aus dem Nachlaß).



Mit der These, die „Ideen des Schönen“ seien verwiesen auf einen „*Internal Sense*“, verteidigte 1728 FRANCIS HUTCHESON<sup>41</sup> die „principles of the late Earl of SHAFTESBURY“<sup>42</sup> gegen die Anhänger LOCKES und gegen MANDEVILLES „*Fable of the Bees*“ (Coll. Works I/S. 8). Externe Wahrnehmungen beziehen sich auf die äußere Welt, die meßbar und geordnet erscheint. Höhere Wahrnehmungen der Schönheit und Harmonie verlangen dagegen einen „inneren Sinn“ (ebd., S. 9/10), der diese Ideen unmittelbar und unbedingt aufnehmen kann (ebd., S. 10/11). „HAD we no such Sense of Beauty and Harmony; Houses, Gardens, Dress, Equipage might have been recommended to us as convenient, fruitful, warm, easy; but never as beautiful“ (ebd., S. 12).<sup>43</sup>

Nichts könne daher ordinärer (more ordinary) sein, schließt HUTCHESON, als die Gleichsetzung von innerem Sinn mit gelernter Gewohnheit, wie die Sensualisten „after Mr. LOCKE“ behaupten würden (ebd., S. 73). Das Problem sei kein pädagogisches: „*Education* never makes us apprehend any qualitys in Objects, which we have not naturally Sense capable of perceiving“ (ebd., S. 83). Was damit entschieden werden sollte, war ein epochaler Streit, den JOHN LOCKE als Privatarzt des ersten und Erzieher des dritten Earl of SHAFTESBURY<sup>44</sup> gleichsam in erster Hand austragen konnte. Der dritte Earl, ANTHONY ASHLEY COOPER, war LOCKES Schüler, der die sensualistischen Theorien des Lernens seines Lehrers mit einem erneuerten Platonismus bekämpfen sollte.<sup>45</sup> Von SHAFTESBURY, wie LOCKE eine europäische Größe, übernahmen HERDER, GOETHE und HUMBOLDT den Begriff der *inward form*, der die Bildungstheorie überhaupt erst unterscheidbar machte (WEISER 1969, S. 253f.).

„Bildung“ ist nicht mehr die Übernahme eines schulischen Kanons, aber auch nicht länger „einsamer Gottesdienst“, ohne sich auf den Sensualismus einzulassen. Als Gewohnheit wäre das Innere eine konstruierte, also tote Form; tatsächlich muß eine „forming Form“, eine Selbstschöpfung, angenommen werden, die der Seele Gestalt gibt (Characteristicks of Men, Vol. I/S. 126ff.). Die *inward*

41 „An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue“, 1725 in erster Ausgabe erschienen (1726 erschien eine erweiterte und veränderte Ausgabe). FRANCIS HUTCHESON (1694–1746) war Professor für Moralphilosophie in Glasgow.

42 Das ist eine Aussage des Titelblattes von 1725. Hier wird auch die Quelle genannt, CICEROS *De officiis* (Lib. I/cap. 4), also die Herausbildung des Ehrenhaften (honestum) aus dem Schönen. Diese Stelle spielt etwa bei HERBERT und KANT in der Theorie des ästhetischen Urteils eine zentrale Rolle.

43 „And no Custom, Education, or Example could ever give us Perceptions distinct from those of the Senses which we had the use of before, or recommended Objects under another Conception than grateful to them“ (HUTCHESON C.W. I/S. 13).

44 LOCKE lernte den ersten EARL OF SHAFTESBURY 1666 kennen, war ab 1667 sein Privatarzt und wurde dessen Sekretär, als Lord ASHLEY zum Lordkanzler berufen wurde (1672/73). Der tolerante ASHLEY, einer der gewieftesten Politiker Londons, war verantwortlich für die Habeas-corpus-Akte, dem ersten Gesetz zur Beschränkung der absoluten Herrschaft. ASHLEY war 1674 das Erziehungsrecht für seinen Enkel übertragen worden, die Erziehung des dritten Earl of SHAFTESBURY übernahm LOCKE 1680. ANTHONY ASHLEY COOPER (1671–1713) setzte sich intensiv mit dem Cambridge-Platonismus auseinander, vor allem mit CUDWORTH; 1698 veröffentlichte er Predigten von BENJAMIN WHICHCOTE, die zeigen sollten, daß und wie der christliche Glaube gegen die Orthodoxie und mit den Mitteln des Platonismus erneuert werden konnte.

45 MARSILIO FICINOS *Theologia platonica* (1469–1474) war für die Wirkungsgeschichte des Schönen in der europäischen Philosophie maßgebend (KRISTELLER 1987). FICINO ist auch die Hauptquelle für die ästhetische Neuformulierung der christlichen Liebe (ALLEN 1984), die für SHAFTESBURY charakteristisch ist.

form negiert die *tabula rasa* und also die Erziehung als Formung der (leeren) Seele von Außen. Bildung ist immer *inneres* Ereignis, das unabhängig von Gnadenlehren und selbst von Offenbarungen gedacht werden kann. Es verlangt Enthusiasmus,<sup>46</sup> nicht Gelehrsamkeit.

SHAFTESBURYs dreibändige Sammlung „Characteristicks of Men: Manners, Opinions, Times“, die 1711 anonym in London erschien,<sup>47</sup> wurde erst 1776 bis 1779 in einer vollständigen deutschen Übersetzung angeboten.<sup>48</sup> Einzelne Übersetzungen waren seit 1738 zugänglich und der erste deutsche Promotor war nicht zufällig FRIEDRICH CHRISTOPH OETINGER (1753).<sup>49</sup> HERDER verwies 1766 in den Fragmenten über deutsche Literatur<sup>50</sup> auf SHAFTESBURY, wiederum nicht zufällig im Kontext einer Frage, die die Nachbildung der Griechen betraf (HERDER 1985, S. 155 ff.). SHAFTESBURY, heißt es hier, habe seine Theorie „vom Plato ziemlich abgelernt“ (ebd., S. 51), „vorzüglich“ allerdings „unter den Neuern“ (ebd.). Tatsächlich gewinnt SHAFTESBURY seinen Zugang zu PLATO über CUDWORTH, also dem englischen Neuplatonismus des 17. Jahrhunderts.<sup>51</sup> CUDWORTH' Konzept der „Plastick Nature“, immerhin Streitobjekt zwischen PIERRE BAYLE und JEAN LECLERC,<sup>52</sup> sollte das Materialismusproblem lösen und gegenüber mechanischen Theorien die spontane, von *Innen* her geschehende Schöpfung erklären, die auf ältere Lehren der „forma vitalis“ zurückweist.<sup>53</sup>

Die Seele kann daher *selbst* und *für sich* nach Schönheit oder Vollkommenheit streben (SHAFTESBURY 1990, S. 63). „In die Sinne fallende Dinge“ sind Objekte der äußeren Wahrnehmung, „innere Neigungen“ sind davon unterschieden (ebd., S. 227). Ein „inneres Auge“ entdeckt das „Schöne und Wohlgestalte“ (ebd., S. 191), darum sind für die innere Welt „Schönheit und Gut immer gleichgeltende Dinge“ (ebd., S. 192). Sie sind Ideen *für* die Seele, zu unterscheiden von bloßer Einbildung. „Einbildung ist Gesetz und Richtschnur. Und sie selbst hat kein anderes Gesetz als das Ungefähr. Dies richtet sich in seinem Wechsel nach dem Wechsel der Gewohnheit und macht, daß bald dies, bald jenes für gut und

46 SHAFTESBURYs „A Letter Concerning Enthusiasm“ erschien zuerst 1708 in London. Der Brief wurde im ersten Band der „Characteristicks“ von 1711 neu abgedruckt.

47 Die Ausgabe erschien in drei Bänden, der Titel ist LA BRUYÈRE entlehnt. Bis 1790 erschienen mindestens neun weitere Ausgaben. Die vollständigste ist die von 1758 (vier Bände mit Druckort Glasgow), die auch das Vorwort zu den Predigten von WHICHCOTE enthält.

48 Erschienen bei WEYGANDT in Leipzig in der Übersetzung von LUDWIG HEINRICH CHRISTIAN HÖTY (1. Band 1776) sowie von JOHANN LORENZ BENZLER (2. Band 1777, 3. Band 1779).

49 OETINGER gibt seinem Buch „Die Wahrheit des Sensus Communis“ längere Auszüge aus dem ersten und zweiten Band der *Characteristicks* bei. 1757 berichtet FRIEDRICH NICOLAI über SHAFTESBURYs Tugendlehre in der *Bibliothek der schönen Künste*; von hier aus geht der Weg zur Weimarer Klassik, also weg vom Pietismus.

50 Die *Fragmente* erschienen ab 1766 als Konkurrenz zur *Bibliothek der schönen Künste* und anderer Literaturzeitschriften.

51 CUDWORTH' Hauptwerk „The True Intellectual System of the Universe“ erschien 1678 in London (vgl. zum pädagogischen Kontext OELKERS 1997).

52 Die Frage war, inwieweit die Idee der „plastick nature“ dem Atheismus Vorschub leiste. PIERRE BAYLE bestärkte diese Vermutung, LECLERC widersprach ihr (LECLERC 1703). Noch VOLTAIRE berührte dieses Problem im *Philosophe ignorant* von 1766 (VOLTAIRE 1961, S. 887).

53 Eine Quelle dafür ist die Schrift *Archeus Faber* des holländischen Paracelsisten JOHANN BAPTIST VAN HELMONT (editiert 1648, deutsch zugänglich durch den Alchemisten CHRISTIAN KNORR von ROSENREUTH 1683). Die *forma vitalis* ist die *aura vitalis*, „ex connexione vitalis aerae vekut materiae cum imagine seminali, quae est interior nucleus spiritualis foecunditatem seminis continens“ (Archeus faber 4).

edel und rühmlich gehalten wird, je nachdem die herrschende Mode und die Macht der Erziehung es fordert“ (ebd., S. 192/193).

Man versteht, warum „Bildung“ nicht „Erziehung“ sein kann. *Education* kann man mit FRANCIS HUTCHESON als Analogon zu „custom“ verstehen (C.W. 1/S. 84) und dann *kultiviert* sie nicht die Seele, sondern *gefährdet* sie. „Bildung“ wäre ihre Selbstformung. Der Preis dafür ist, „Seele“ an neuplatonische Theorien binden zu müssen, also eine „âme materielle“ (NIDERST 1989) auszuschließen. Materialistische Theorien der Seele, ausgehend von medizinischen Befunden, wurden im 18. Jahrhundert europaweit diskutiert, aber nicht zur Revision der Bildungstheorie verwandt. Eine *inward form* ist nur ideell denkbar, verinnerlichte *Gewohnheiten*, die sensualistische Alternative, hätten keine eigene Form, sondern nur die Form der Erziehung, die so allmächtig wäre.

Die neuplatonische Theorie der *inward form* oder „plastick nature“, die sich aus sich selbst heraus entwickelt, schaffte zugleich den Raum für die Distanz zur institutionellen Erziehung, die „*instruction de l'Ecolier*“, wie es 1728 in einem französischen Projekt hieß (L'abbé de Saint Pierre 1728, S. 48). Sie legt die Schüler fest auf eine didaktische Ordnung, die aus Wiederholung und Gewohnheit besteht (ebd., S. 50f.). Aber auch die „*habitude à la bienfaizance Chrétienne*“ (ebd., S. 51) wird ausgeschlossen, Bildung ist allein verwiesen auf die Seele oder die sich selbst formende Form, die als *innere Vitalität* verstanden werden soll. Das Innere ist immer das *Immaterielle*, nur so kann ein Konnex geschaffen werden zu den Ideen des Guten, Wahren und Schönen, die nicht auf die Physik reduziert werden dürfen, wenn sie ihre Höhe behalten sollen.

Diese Bildungstheorie ist keine deutsche Eigenart. Allerdings treffen die literarischen und philosophischen Quellen in Deutschland auf einen pietistisch geprägten Milieuzusammenhang, der einen größeren Diskurs über Alternativen entweder von vornherein ausschloß oder als unattraktiv erscheinen ließ. Das gilt mindestens bis zur Generation von HERDER und GOETHE, also etwa bis 1770. CUDWORTH' „True Intellectual System“ wurde in Deutschland in einer lateinischen Übersetzung gelesen, die 1733 erschien; sie konnte gänzlich pietistisch verstanden werden, als universelle Bildungstheorie, die den Entstehungskontext, den Kampf der *Cambridge Platonists* gegen die Orthodoxie, nicht berücksichtigen mußte. LEIBNIZ (1705) gebrauchte das Konzept der „plastick nature“ zur Absicherung der Monadenlehre, die ihrerseits die Vorstellung der geschlossenen, inneren Welt begünstigte. Ohne eine solche Welt schien christliche Identität, die Übereinstimmung von Innen und Außen im Glauben, nicht möglich zu sein. HERDER und HAMANN rezipierten SHAFESBURY über die Theorie der sich entwickelnden, plastischen Seele, die ihre eigene Form finden muß und aber die christliche Schöpfung nicht verlassen soll.

Die Milieus, die diese Theorie in Deutschland stützten, waren kirchlich geprägt, oft durch pietistische Sekten, die eigene und enge Kommunikationsnetze unterhielten. Eine größere, liberale Öffentlichkeit entstand erst sehr allmählich, sie hatte, anders als in Paris und London, kein überragendes Zentrum, und sie war sehr weitgehend von einer Philosophie geprägt, die ihre religiösen Motive beibehielt. Die Suche galt, wie HÖLDERLIN am Ende des 18. Jahrhunderts schrieb, einer „höheren Aufklärung“ (WW II/S. 861), nicht lediglich profanen Erkenntnissen. Die höheren Wahrheiten setzten den *unendlichen Geist* (ebd.) voraus, der verknüpft wird mit der *inneren Form* oder der gebildeten Seele.

Das innere Licht ist kein physikalischer Vorgang und aber auch keine naiv verstandene Erleuchtung. Die Seele ist *kein* Produkt der Erziehung, weil anders ein Abrücken von der konfessionellen Pädagogik nicht möglich gewesen wäre. Gleichzeitig sollte der Kontext von „Seele“ und „Schöpfung“ erhalten bleiben, dafür wurde der europäische Platonismus in Anspruch genommen, der in Deutschland eine Übersetzung in Bildungsidealismus erlebte. Dieser Idealismus entwickelte sich aus *literarischen*, nicht aus *pädagogischen* Konstellationen. Die Konstruktion dieses Gegensatzes interessiert mich in einem zweiten Schritt.

## 2. Bildungstheorie und Bildungsroman

„Bildung“ als inneres Ereignis muß von *Doktrinen* der Bildung unterschieden werden. Die neuplatonische Theorie wandte sich zuletzt gegen den überkommenen Lehrkanon, der die Freiheit des Erlebens wesentlich nur behindern würde. Gleichzeitig entstand im 18. Jahrhundert aber auch eine *Wissenschaft* der Bildung, die sich als deutsche Entwicklung verstehen läßt, nämlich als Kombination von ästhetischem Philhellenismus (WINCKELMANN) und Altertumsforschung (WOLF) (vgl. MARCHAND 1996). Fünfzig Jahre nach der *Querelle des anciens et des modernes* entstand eine neue Orientierung am Vorbild der Antike, die (die Orientierung) nicht mehr dynastischen, sondern ästhetischen Zwecken diene. Der Ausgangspunkt jeder Bildung sollte *materiell* bei den Griechen gesucht werden, also in der alten Welt, die wie eine Schulung des „inneren Sinnes“ verstanden werden kann.

Es ist auffällig, wie wenig die *neue Welt* – Amerika, Indien, der Ferne Osten – in den deutschen Bildungsdiskursen thematisiert wurde. GEORG FORSTERS „Reise um die Welt“ war eine Ausnahme,<sup>54</sup> selbst unter den Autoren, die der Aufklärung nahestanden. Die ethnologische, ökonomische und kolonialistische Öffnung der Welt wurde in Frankreich und England diskutiert und jedenfalls nicht in der deutschen Bildungstheorie. Ihr Vorbild war die griechische Antike, ein ästhetisches Ideal, das die Kunstgeschichte nach WINCKELMANN allererst konstruierte. Der Preis war ein Abrücken von der Idee des Fortschritts. Die Orientierung an den *anciens*, schrieb BERNARD DE FONTENELLE 1688 in den *Poésies pastorales*, sei immer mit der Vision des Vollkommenen verbunden, das sich nicht verbessern lassen würde. Genau das wollte WINCKELMANN zeigen, die zeitlose Überlegenheit einer vergangenen Epoche der Kunst, die für alle nachfolgenden den Maßstab abgeben würde.

Die Konstruktion ist eine historische, das unterscheidet die deutsche Bildungstheorie nachhaltig von den *anciens* der Querelle. WILLIAM TEMPLE<sup>55</sup> etwa

54 Erschienen in Berlin 1784; ein frühes deutsches Beispiel ist W.J. MÜLLERS „Die africanische auf der Guinesischen Gold-Cust gelegene Landschaft Fetu“ (Hamburg 1673).

55 WILLIAM TEMPLE (1628–1698) studierte unter CUDWORTH am *Emanuel College* in Cambridge und machte eine Karriere als Diplomat im Dienste des englischen Königs. JONATHAN SWIFT war ab 1689 Tutor und Sekretär im Hause von WILLIAM TEMPLE. Swifts „Battle of the Books“, geschrieben ab 1696 im Hause TEMPLES, sollte die Position von TEMPLE in der *Querelle* stärken. TEMPLES „Essay Upon the Ancient and Modern Learning“ (TEMPLE 1740, S. 151–169), ergänzt durch „Some Thoughts Upon Reviewing the Essay of Ancient and Modern Learning“ (ebd., S. 290–304), vertraten gegenüber WILLIAM WOTTON (1694) den konservativen Standpunkt der *An-*

glaube an die Überlegenheit der antiken Kultur aus der eigenen Bildungserfahrung, während WINCKELMANN *historisch* nachweisen wollte, daß und wie „die Alten von der menschlichen Schönheit bis an die göttliche hinaufgestiegen waren“ (WINCKELMANN 1993, S. 161). Die Frage war nicht mehr, ob „ancient learning“, also klassische Bildung, dem „modern learning“, den Wissenschaften, überlegen sei oder nicht,<sup>56</sup> sondern ob sich in der Geschichte selbst die überlegene, zeitlose Form finden läßt. Für WINCKELMANN stehen die Griechen am Ende einer geschichtlichen Reihe und markieren den *vollkommenen* Abschluß eines historischen Bildungsprozesses, aus dem das Vorbild für *alle* Bildungsprozesse gewonnen werden kann. Die „Künstler neuerer Zeiten“ (ebd., S. 168) sind *Epigonen*; sie können der vorbildlichen Form nur nachstreben, ohne sie je zu übertreffen. Bildung ist daher *Nachahmung*, nicht im Sinne einer möglichst exakten Kopie, sondern, wie HUMBOLDT 1806 in „Latium und Hellas“<sup>57</sup> schrieb, die Angleichung des späteren Geistes an den früheren, dem die Epigonen „ähnlich“ werden wollen (WW Bd. II/S. 26). Daher kann der „wesentliche Charakter“ des „Griechischen“ darin bestehen, „die Form der menschlichen Individualität, wie sie *seyn sollte*, darzustellen“ (ebd.; Hervorhebung J.O.). Die „Bestimmtheit des Individuums“, seine *Form*, entsteht aus der „Allgemeinheit der Idee“ (ebd., S. 29), die einen historischen Halt benötigt, eine vorbildliche Epoche, in der Bildung schon einmal vollkommen realisiert worden ist. Nur so gilt der Satz: „Leben wird zur Idee erhoben und Idee in Leben verwandelt“ (ebd.). Die Theorie, wie es heißt, „endiget darin,

daß es den Griechen die Bahn von der schlichsten NaturEinfachheit bis zu unerreichbarsten Schönheit und Erhabenheit ewig von neuem beginnen und zurücklegen läßt, und seine Eigenthümlichkeit in die Verbindung eines höchst praktischen und höchst idealischen Charakters setzt“ (ebd., S. 31).

Beispiele dieser Idealität sind der *Literatur* entnommen, nicht dem wirklichen Leben. 1794 rezensierte HUMBOLDT für die „Allgemeine Literatur Zeitung“ in Jena FRIEDRICH JACOBIS „Woldemar“,<sup>58</sup> einen Roman der Bildung zur Tugend über den Konflikt der Versuchung. Die Titelfigur symbolisiert den „Begriff der ächten Tugend“ und zugleich die Anlage zur „Erreichung einer hohen sittlichen Schönheit“ (WW Bd. I/S. 244), also: „Glühende Wärme des Gefühls, lebhafte Einbildungskraft, und vorzüglich eine innige Harmonie seines ganzen Wesens, besonders eine enge Verbindung seiner denkenden und seiner empfindenden

---

cients. Es geht hier um die Frage, welche *Bildung* den Vorrang haben soll, die klassische des humanistischen Kanons oder die moderne des „experimental learning“ der *Royal Society*.

56 *Modern learning* meint das experimentell-induktive Verfahren der Naturwissenschaften, das zu einem Bildungskonzept verallgemeinert wird, meistens im Anschluß an BACONS „Advancement of Learning“ (1605). Theorien des Lernens, die *Unsicherheit* berücksichtigen, sind allerdings älter. Ein Beispiel ist die englische Übersetzung von CORNELIUS AGRIPPAS *De incertitudine et vanitate scientiarum* („Of the Vanitie and Uncertaintie of Artes and Sciences“, London 1569).

57 „Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum“ (1805) (WW Bd. II/S. 25–64).

58 Der Roman erschien 1794 in neuer Fassung (JACOBI 1794). Erste Fassungen waren unter dem Titel „Freundschaft und Liebe. Eine wahre Geschichte von dem Herausgeber von Eduard Allwills Papieren“ von Mai bis Dezember 1777 im *Teutschen Merkur* erschienen. 1779 erschien ein zweiter Teil im *Deutschen Museum*, im gleichen Jahr erschien auch, anonym, eine erste Buchfassung. HUMBOLDT bezog sich auf die erste Gesamtausgabe von 1794.

Kräfte, fesseln ihn (Woldemar; J.O.) überall unauflöslich an angeschaute Realität, an freie Selbstthätigkeit, und entfernen ihn überall von bloß begriffener Idealität, von auch nur scheinbarem Zwange“ (ebd., S. 245).

Bei JACOBI ist die Beziehung von Woldemar zu Henriette bekanntlich eine derart platonische Konstruktion,<sup>59</sup> daß GOETHE sich zu einer Parodie veranlaßt sah.<sup>60</sup> HUMBOLDT beobachtete an diesem Beispiel die Entwicklung der *eigenen Form*,<sup>61</sup> also den Gang der inneren Bildung, die *Umgang* benötigt, um seelischen Konflikt entstehen zu lassen. Die Antike ist so nicht didaktischer Gegenstand – Umgang ist nicht Schule –, sondern sie garantiert nur den historischen Fokus der Individualität. Frei und tugendhaft *wie die Griechen* wollte man sein, was stets mehr war als formale Bildung. Dieses „mehr“, Bildung jenseits des Lehrplans, wird *literarisch* vorgestellt. Die wesentlichen Muster von Konflikt und Lösung entstammen Romanen. Sie beschreiben die ideale Topik des Problems, die Konstellation für Moral und Versuchung, die Wege der Erfahrung, die Dramatik der inneren Entscheidung und letztlich die Konstituierung der inneren Form.

„Bildung“ wird abgelesen an progressiven Schicksalen in literarischen Relationen, aus deren Verlauf ersichtlich wird, daß und wie sich „Individualität“ entwickelt. *Wilhelm Meister* oder *Anton Reiser* sind daher, je für sich, nicht nur „Bildungsromane“, sondern Bildungstheorien. Von einer eigenen literarischen Gattung „Bildungsroman“ sprach erst 1820 KARL MORGENSTERN,<sup>62</sup> er prägte den Begriff für das locker verknüpfte Genre, das zuvor wesentlich assoziativ wahrgenommen wurde. Davon zu unterscheiden ist die Verwendung literarischer Anschauung für die *Theorie* der Bildung, also die Generalisierung der Erwartung individueller Selbstkonstitution.<sup>63</sup> Sie bestätigt sich *mit* der Literatur, also setzt die Beobachtungen von Lesern, nicht die Erfahrungen von Handelnden voraus, schon gar nicht solche des Schulunterrichts.

Nach der Empfindsamkeitsliteratur der siebziger Jahre, die wesentlich „Jugend“, also den *Anfang* der individuellen Bildung, thematisiert hatte,<sup>64</sup> wurde

59 Woldemars „Gemüthstimmung“ suchte Flügel, „nach PLATOS schönem Bilde“ (HUMBOLDT WW Bd. I/S. 250).

60 „Geheime Nachrichten von den letzten Stunden Woldemars, eines berühmten Freigeistes“ (1779 gedruckt).

61 „Denn Woldemar ist es, *seine Art zu seyn*, die sich nach und nach allen übrigen mehr oder minder mittheilt, an welche sich alles andre anschließt. Das sein Charakter *sich entwickelte*, daß er gar zu dem Grade der Ruhe und Festigkeit käme, der ihm so sehr mangelte, und nach dem sich so innig sehnte, ist das *letzte* Ziel dieses schönen, mannigfach verflochtenen Ganzen“ (HUMBOLDT WW Bd I/S. 264; Hervorhebungen J.O.).

62 „Über das Wesen des Bildungsromans“ (1820) (zur Geschichte des Betreffs vgl. MARTINI 1961). MORGENSTERN hat den Ausdruck „Bildungsroman“ zuerst im Dezember 1810 verwendet, in einem Vortrag „Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane“ (beide Texte in: SELBMANN (1988), S. 45–72).

63 „Bildung“ wird zu einem Humanitätsideal aus der Literatur heraus (BEDDOW 1982), das *Ideal* löst die bildliche Vorstellung ab (COCALIS 1978), *Bildung* trennt sich von „Bild“ und wird zu einem pädagogischen Assoziationsfeld, das seine Anschauung aus der Literatur zieht. Der Literaturkanon stellt diese Konstellation aus Ideal und Fiktion auf Dauer.

64 „Jugend“ wird verknüpft mit Themen der erotischen Erfahrung, das Vorbild ist oft die Beziehung zwischen St. Preux und Julie in ROUSSEAUS „Nouvelle Héloïse“. Entsprechend ist „Empfindsamkeit“ ein Thema der Erziehungsliteratur, bedingt durch Erfolg von GOETHEs *Werther* (1774). Warnungen vor dem „Modelfehler“, die „Empfindsamkeit zu überspannen“, gab dann etwa JOACHIM HEINRICH CAMPE im dritten Text des „Revisionswerks“.

die Romanform erweitert auf die Probleme der inneren Formung, also jener Theorievorgabe, die sie zugleich bestätigten. Die innere Form soll sich aus der je individuellen, altersmäßig vagen Erfahrung von „Welt“ ergeben. Die theoretisch unbestimmte „Welt“ wurde mit einer literarischen Geographie versehen, einem sie auffüllenden Personal, mit folgenreichen Begegnungen und den unsicheren Stationen einer Geschichte, die bis zum Ende auf unbestimmten Fortgang bedacht ist. Wenn also HUMBOLDT das Dual „Mensch“ und „Welt“ zur Grundrelation der Bildungstheorie erhebt, dann muß eine literarische Anschauung vorausgesetzt werden. Ohne sie wäre das Dual *nur* eine Abstraktion, die „Bildung“, also innere Formung, gar nicht darstellen könnte.

Die Idee der „plastischen Natur“ erfährt so keine empirische, wohl aber eine ästhetische Bearbeitung. Anders als bei CUDWORTH und LEIBNIZ wird keine *Monade* angenommen, sondern eine *sich entwickelnde* Seele, die die *inward form* gleichsam verzeitlicht. Sie entsteht in der Aufeinanderfolge, weil Stationen des Romans zeitlich versetzte Ergebnisse haben müssen. Das Innere ist immer noch ganzheitlich, aber das „Ganze“ ist nicht *auf einmal* und nicht *komplett* da. Hier gibt es wiederum eine Berührung mit pietistischen Überzeugungen. Die „Seele“, heißt es in OETINGERS Wörterbuch, „entsteht *successive*“, darum ist sie „keine *Monade*, kein *Punctum indivisibile*“, sondern wird gespeist durch das „*Ens penetrabile*“, also das Leben der Kraft, die „alles andere“ durchwirkt (Biblisches und Emblematisches Wörterbuch 1776, S. 555). Die Seele lernt nicht Außenreize, sie verschließt sich aber auch nicht wie eine immer schon fertige Substanz, sondern entwickelt *sich*, die eigenen Kräfte, die *erhöht* werden können (ebd., S. 556).<sup>65</sup>

Dieses platonische Schema definiert das Hintergrundproblem der Bildungsromane, die darstellen, ob und wie Höherbildung möglich ist, wenn keine Institutionen mehr, sondern nur noch Welt und Leben die Formung der Seele bestimmen. Bildung ist befreit vom Schulkanon, ihr Fokus ist einzig noch die innere Welt, die sich *in* der Welterfahrung bildet. Das setzt eine *Succession* voraus, eine Aufeinanderfolge von Ereignissen auf der einen, seelischen Reaktionen auf der anderen Seite, die der Protagonist des Romans erst im *nachhinein* zu deuten versteht, dann, wenn er gebildet *ist* oder seine innere Form erlangt *hat*. Die Kernfrage ist immer eine pädagogische: Erreicht die Bildung *Tugend*, also innere Sittlichkeit, die mehr ist als lediglich Verhaltenskalkül? Die *Wege* des Romans, also die Sequenz von irritierenden, abführenden oder eröffnenden Ereignissen, sind konstruiert vor dem Hintergrund der Forderungen des Guten, dem sich, wenn es glücklich endet, die Tugend unterwirft. Das Schema der sukzessiven *Entwicklung* schließt radikale Kontingenz aus; ein unglückliches Ende ist nur eine moralische Warnung, eine Häufung von schlechten Zufällen ist abschreckendes Beispiel, während Bildung einen idealen Ausgang nehmen soll, wenngleich einen freien und riskanten, dem keine Erziehung das gute Ende garantiert.

Die europäische Literatur zwischen „La Princesse de Clèves“ der Madame de LAFAYETTE (1678), RICHARDSONS „Pamela or Virtue Rewarded“ (1740),

65 „Die Seele ist ein umlaufendes in sich selbst laufendes Feuer, das durch höheres Licht des Wortes erhöht wird“ (Biblisches und Emblematisches Wörterbuch 1776, S. 556).

ROUSSEAU'S „Nouvelle Héloïse“ (1761) oder den Epen LORD BYRON'S<sup>66</sup> ist voll von Beispielen für seelische Entwicklung oder innere Formungen aus Umgang und Konflikt, ohne daß damit allgemeine, philosophische Erwartungen von „Bildung“ verbunden gewesen wären. Nicht zufällig schreibt ROUSSEAU einen *eigenen* Roman der Erziehung, der sich nicht an die literarische Succession hält, sondern die Entwicklung der *Natur* zugrundelegt. „Seele“ und „Welt“ sind denn auch zu unspezifisch, um auf Dauer eine Theorie der Bildung begründen zu können. Soll sie nicht lediglich Literatur, soll Bildung mehr nur Roman sein, müssen andere Referenzen gesucht werden.

Die Referenzen setzten zwischen SCHILLER, HÖLDERLIN, FICHTE und HEGEL eine spezifische Theoriesituation voraus. „Bildung“ sollte philosophisch neu bestimmt werden, wofür sich vor allem KANTS Vernunftkritiken anboten. Dafür wurden die europäischen Netze verlassen und deutsche Anschlüsse gesucht. Die deutsche idealistische Philosophie definierte dann den Bildungsidealismus, soweit dieser *theoretisch* – als allgemeine Philosophie – verstanden wurde. KANTS Kritiken schienen den englischen Empirismus zu überwinden und den französischen Sensualismus in die Schranken zu weisen, Erfahrung und Lernen wären so nicht das letzte Wort der Theorie, „Bildung“ kann sich weiterhin auf „Transzendentalität“ beziehen, ohne dabei nur Romanliteratur und vage Konzepte der „inneren Formung“ zur Verfügung zu haben. Die *Kritik* dieses Weges ist dabei weitgehend übersehen worden, weil sie als eigentlich rückschrittlich entlarven wollte, was sich als moderne und gar einzige Philosophie darzustellen verstand.

„Meine gelehrte Bildung“ nannte FRIEDRICH NICOLAI 1799 seine Abrechnung mit der „kritischen Philosophie“, der, wie es im Titel heißt, „Herren Kant, Eberhard und Fichte“. NICOLAI beschreibt eingehend seine eigene Schulbildung, die Unterschiede zwischen Latein- und Realschule um 1750 (G.W. I/2, S. 9ff., 15ff.), das Studium der Philosophie, den Eindruck, welchen BAYLES *Dictionnaire critique* auf ihn machte (ebd., S. 32) und daß LOCKES Untersuchung über den „*menschlichen Verstand*“ selbstverständlich in der „lateinischen Übersetzung“ gelesen worden sei (ebd., S. 33). Was NICOLAI seine „große Lust zur *Bücherkenntniß*“ nannte (ebd., S. 35), hatte europäische Referenzen, und das allein erklärt NICOLAIS Reserven gegenüber dem, was dann später „deutscher Idealismus“ heißen sollte (ebd., S. 48/49). Die „vermeinte reine Vernunft“ arte aus in „plumpste Schwärmerey“, weil und soweit „alles durch *Postulate* entschieden“ werde, „welche *Eingebungen* einer *Philosophie* sind, die sich selbst alles *macht*, so wie sie es braucht“ (ebd., S. 62). Sie verheißt, „alles... sicher zu gründen“ und beruft „sich auf *inneres Licht* als auf den *letzten Grund*“ (ebd.). Öffentliche und verständliche Argumente werden durch „*Berufung auf die Stimme im Innern*“ ersetzt (ebd., S. 65). Mit KANT, so muß man NICOLAI verstehen, verläßt die deutsche Philosophie den europäischen Weg. Die Kantianer behaupten, „vor Kant habe gar keine Philosophie existirt“ (ebd., S. 72),<sup>67</sup> was bei keiner einzigen Ver-

66 Dargestellt wird der *Weg der Welt*, ohne dass dafür bestimmte Nationalkulturen einen Vorrang hätten (MORETTI 1987).

67 NICOLAI verweist spitz darauf, daß KANT „zu allgemeiner Verwunderung“ sich selbst „dieses Satzes angenommen“ habe (G.W. I/2, S. 73/Fn.). Die Bemerkung bezieht sich auf die Vorrede zur „Metaphysik der Sitten“. KANT sagt an dieser Stelle, daß wie es „nur Eine menschliche



nunftkritik der Fall sein könne. Nicht nur werden ältere Seelenlehren beerbt, die längst überwunden schienen, auch sind die philosophischen Muster, die KANT verwendet, aus der europäischen Literatur wohl bekannt.<sup>68</sup>

Der Publizist, *homme de lettre* und Mann der Öffentlichkeit, FRIEDRICH NICOLAI,<sup>69</sup> wurde rasch vergessen, KANT stiftete eine nationale Philosophie, eine Differenz, die erst verstanden werden kann, wenn man den Umbau zur *Nationalkultur* vor Augen hat, aus der dann Konzepte „deutscher Bildung“ abgeleitet wurden. Die kritische Philosophie war universell angelegt, aber sie nutzte deutsche Quellen sowohl des Pietismus wie der Schulphilosophie. Es gibt in Deutschland nur einen zeitlich sehr beschränkten Diskurs über und vor allem mit „Freethinkers“,<sup>70</sup> der Mensch sollte überwiegend nicht nach seinen Bedürfnissen aufgeklärt werden (BLANCHET 1764), vielmehr sollte Bildung Teil einer sich vereinheitlichenden Nationalkultur werden.

### 3. Bildung und deutsche Nationalkultur

Am Ende meines Weges, schreibt Hyperion an Bellarmin,<sup>71</sup> „kam ich unter die Deutschen“ (HÖLDERLIN S.W. I/S. 737). „Die Deutschen“ ist gleichbedeutend mit einem „zerissenen“ Volk ohne wirkliche, seelische Bildung. Er sähe, so Hyperion, Handwerker, Denker, Priester, Herren und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, „aber keine Menschen“ (ebd., S. 738). Der Götze sei die Notwendigkeit, „trotzlos“ bleibe hier „jede reine Seele, die von Schönerm gern sich nähren“ würde (ebd.). Die Dichter und Künstler seien „Fremdlinge im eigenen Hause“ (ebd., S. 740), die „Titanenkraft“ der Jugend, also die Potentiale der Bildung, würden vergeudet, weil „die Wurzel des Gedeihns, die göttliche Natur“ nicht

---

Vernunft“ es auch nur „Ein wahres System derselben“ geben könne (WW VIII/S. 311). „Wenn also die kritische Philosophie sich als eine solche ankündigt, vor der es überall noch gar keine Philosophie gegeben habe, so tut sie nichts anders, als was alle getan haben, tun werden, ja tun müssen, die eine Philosophie nach ihrem eigenen Plane entwerfen“ (ebd.).

68 Das bezieht sich etwa auf die Philosophie der Geschichte, die auf unbedeutende französische Autoren zurückgeführt wird (NICOLAI G.W. I/2, S. 100/101), also nicht auf VOLTAIRES *Essai sur les mœurs*, sondern auf CHARLES-JEAN-FRANÇOIS HENAUTS „Nouvel Abrégé chronologique“ (1749) und auf FRANÇOIS EUDES DE MEZAREYS „Abrégé chronologique de l'histoire de France“ (1673)

69 FRIEDRICH NICOLAI (1733–1811) übernahm 1758 die Leitung der Nicolaischen Buchhandlung in Berlin, gründete 1757, zusammen mit LESSING und MOSES MENDELSSOHN, die *Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freien Künste*, gab ab 1761 *Briefe, die neueste Literatur betreffend* heraus (bis 1767) und edierte von 1765 bis 1806 die *Allgemeine Deutsche Bibliothek* (eine genaue Bibliographie enthält der erste Band der Gesammelten Werke: NICOLAI G.W. I/1, S. 19–98). Die drei Bände der kritischen Schrift „Das Leben und die Meinungen des Herrn Magister Sebalbus Nothanker“ (1773 bis 1775) spiegeln die Position des Aufklärers, der noch KANT für obskur halten kann.

70 ANTHONY COLLINS' „Scheme of Literal Prophecy“ von 1727, eine Verteidigungsschrift gegen die Kritiker des *Discourse on Freethinking*, stellt eine ausufernde Diskussion dar, die die deutsche Philosophie nie wirklich erreicht hat. Das deutsche „Wörterbuch der Freidenker“ von 1759 verzeichnet vorwiegend nicht-deutsche Autoren (TRINIUS 1759).

71 HÖLDERLINS Briefroman „Hyperion“ entstand zwischen 1792 und 1798. COTTA druckte den Roman in zwei Teilen 1797 und 1799. Der Roman nutzte europäische Quellen, RICHARD CHANDLERS „Travels in Asia Minor and Greece“ (1775/76; deutsche Übersetzung 1776 und 1777) sowie CHOISEUL-GOUFFIERS „Voyage pittoresque de la Grèce“ (1782, deutsche Übersetzung 1782).

geachtet werde (ebd.). Soll dies geschehen, müsse das Volk das Schöne lieben lernen. „Die Heimat aller Menschen ist bei solchem Volk und gerne mag der Fremde sich verweilen“ (ebd., S. 740/741).

Auch die Deutschen, so HÖLDERLIN, können sich vervollkommen, „wenn doch einmal diesen Gottvertrauen einer sagte, daß bei ihnen nur so unvollkommen alles ist, weil sie nichts Reines unverdorben, nicht Heiliges unangetastet lassen“ (ebd., S. 740). Er habe, sagt Hyperion, an Deutschland „gelitten“, weil ein „Fremdling, der aus Liebe wandert“, auf ein knechtisches, unbeseeltes Volk gestoßen war (ebd., S. 741).<sup>72</sup> Das Leiden muß politischerstanden werden, obgleich oder weil Hölderlin die „politische Welt“ von seiner Welt der Kunst unterschieden wissen wollte, wie er am 12. Februar 1798 seinem Stiefbruder KARL GOK schrieb.<sup>73</sup> Die Unterscheidung ist keine Auftrennung. Die Kunst soll im Gegenteil das „Gemeine und Gewöhnliche“ des wirklichen Lebens<sup>74</sup> bilden, nämlich *höheren Ideen* entgegenführen, die sich im Kunstwerk zeigen, ohne von den Niederungen des Lebens berührt zu werden (S.W./S. 754f.). Bildung ist, wie vor allem der Briefwechsel zeigt, mehr als nur individuelle Formung, sie ist politisch, gerade weil sie *nicht* „politisch“ sein will. Die „Bildung unserer Nation“, heisst es in einem weiteren Brief an den Bruder, ist das beste Mittel, um „gemeinschaftliche Ehre und gemeinschaftliches Eigentum“ zu erzeugen, die den Deutschen abgehe (ebd., S. 796f.). Besserung wird erwartet von der „neuen Philosophie“. „Kant ist der Moses unserer Nation, der uns aus der ägyptischen Erschlaffung in die freie, einsame Wüste seiner Spekulation führt und der das energische Gesetz vom heiligen Berge bringt“ (ebd., S. 17).

Das Vorbild dieser philosophischen und politischen Bildung (ebd., S. 798)<sup>75</sup> ist Griechenland (ebd., S. 800), und damit wird auch die Dämonisation der Gefahr verständlich, die von den Barbaren ausgeht: „Die Barbaren um uns her zerreißen unsere besten Kräfte, ehe sie zur Bildung kommen können, und nur die feste, tiefe Einsicht dieses Schicksals kann uns retten, damit wir wenigstens nicht in Unwürdigkeit vergehen“ (ebd., S. 822).<sup>76</sup> Angesagt ist das „Aufopfern einer gewissen Gegenwart für ein ungewisses, ein Anderes, ein Besseres und immer Besseres“ (ebd.). Bildung ist dann ein „ursprünglicher ... Lieb des Idealisierens“ oder „Vervollkommnens“, vorausgesetzt die „*menschliche Gesellschaft*“ als, wie es heißt, „ästhetische Kirche“ (ebd., S. 823, 825). Hier, so das Ende des Hyperion, verklingen die „Dissonanzen der Welt“ (S.W. I/S. 744).

HERDER spricht von einer „Entziefierung der menschlichen Seele aus ihrer

72 „Wo aber so beleidigt wird die göttliche Natur und ihre Künste! da ist des Lebens beste Lust hinweg, und jeder andre Stern ist besser, denn die Erde. Würd' immer, oder werden da die Menschen, die doch alle schöngeboren sind; der Knechtsinn wächst mit ihm der grobe Mut, der Rausch wächst mit den Sorgen, und mit der Üppigkeit der Hungers und die Nahrungsangst; zum Fluche wird der Segen jedes Jahrs und alle Götter fliehn“ (HÖLDERLIN S.W. I/S. 741).

73 KARL GOK (1776–1849) war später Hof- und Domänenrat in Stuttgart. Anders als HÖLDERLIN mußte er auf ein Studium verzichten. Die Briefe an Gok sind durchgehend politische Kommentare.

74 Brief an CHRISTIAN LUDWIG NEUFFER vom 12. November 1798 (HÖLDERLIN S.W. II/S. 780–784).

75 Ein „günstiger Einfluß... auf die Bildung unserer Nation“ wird philosophischer und politischer, nicht ästhetischer Lektüre zugetraut. Die Kunst verleiht leicht zum Spiel und man nimmt sie nicht ernst. Erst die wahre Versenkung in die Kunst „näht die Menschen und bringt sie zusammen“ (HÖLDERLIN S.W. II/S. 796–801).

76 Brief an den Bruder vom 4. Januar 1799 (HÖLDERLIN S.W. II/S. 818/27).

Sprache“, die als Nationalsprache oder Nationalkultur verstanden werden müsse (HERDER 1985, S. 370).<sup>77</sup> In der Erziehung wird die Seele *mit* der und *durch* die Sprache geprägt (ebd., S. 373), „wir denken in der Sprache“ (ebd., S. 374), der daher auch das Denken verpflichtet ist. „Jede Nation spricht also, nachdem sie denkt, und denkt, nachdem sie spricht“ (ebd., S. 375).

„Wenn also jede ursprüngliche Sprache, die ein *Landesgewächs* ist, sich nach ihrem Himmels- und Erdstriche richtet; wenn jede Nationalsprache sich nach den Sitten und der Denkart *ihres* Volks bildet: so muß umgekehrt die Literatur eines Landes, die *ursprünglich* und *national* sich nach der *originalen* Landessprache einer solchen Nation formen, daß eins mit dem andern zusammenrinnt. Die Literatur wuchs in der Sprache und die Sprache in der Literatur: unglücklich ist die Hand, die beide zerreißen, trüglisch das Auge, das eins ohne das andere sehen will“ (ebd., Hervorhebungen J.O.).<sup>78</sup>

Passagen wie diese hat HERMAN NOHL 1905 zum Anlaß genommen, von der Begründung der „Deutschen Bewegung“ zu sprechen, in *einer* Linie von SHAFESBURY über ROUSSEAU bis auf HAMANN und HERDER (NOHL 1929, S. 10ff.). Sie begründeten den historisch-konkreten Menschen (ebd., S. 14), der nicht länger abstrakt und universell, sondern von seinem geschichtlichen Ort her verstanden werden müsse (ebd., S. 15), mithin aus dem Zusammenhang von Sprache, Kultur und Nation. HERDER, so NOHL, habe sein Ziel in der Nutzbarmachung der „*Philosophie für das Volk*“ gesehen.

„Der Philosoph ist ihm nicht der Mensch, das Volk ist der Mensch. Das Volk ist ihm ehrwürdig. In ihm *leben* die Mächte alle, die die Philosophie nur *zergliedern*, aber nicht geben kann. Aus der Abstraktion ist nie eine große Tat gekommen, im Gegenteil, das Denken schwächt das Handeln. Das Volk braucht keine Moral, es handelt nicht nach Grundsätzen, sondern nach Empfindungen und diese sind gut. Die Regel macht niemand moralisch, umgekehrt, sobald Empfindung *Grundsatz* wird, sobald hört sie auf Empfindung zu *sein*. Und ebenso ist's in der Poesie. Sie gehört dem *sinnlichen Volk*“ (ebd., S. 16; Hervorhebungen J.O.).

NOHL schreibt an einem intensiven Endpunkt der nationalen Bildung, der die Volkserziehung des 19. Jahrhunderts voraussetzt. HERDER wird *lebensphilosophisch* verstanden, während HERDER die Genesis der „Nation“ aus der Sprache zeigen wollte und „Volk“ nicht *völkisch* verstand. Bildung ist historische Entwicklung (HERDER 1985, S. 437), nicht ästhetische Vollendung, aber auch nicht natürliches Wachstum. Die „Lebensalter“ der Sprache setzen den Unterschied zwischen Natur und Kultur voraus (ebd., S. 439). Es gibt für HERDER keinen natürlichen Ursprung der Sprache und auch keine historische Vollendung, die im Rücken der Gegenwart gesehen werden müßte (ebd., S. 449). Sprache *ist* Bildung, nämlich historischer Prozeß, der seine Grenzen nur *in* und *an* der Sprache findet. Die „deutsche Sprache“ (ebd., S. 458) entsteht aus eigenen Anfän-

77 „Jede Nation hat ein eignes Vorratshaus solcher zu Zeichen gewordenen Gedanken, das ist ihre Nationalsprache“ (HERDER 1985, S. 370).

78 „Das ist der größte Philolog des Orients, der die Natur der morgenländischen Wissenschaften, das Naturell seiner Landessprache wie ein Morgenländer versteht. Der ist ein origineller und nationaler Grieche, dessen Sinn und Zunge unter dem griechischen Himmel gleichsam gebildet worden; wer mit fremden Augen sieht und mit barbarischer Zunge von griechischen Heiligtümern schwatzen will: den sieht Pallas nicht an, der ist ein Ungeweihter im Tempel des Apollo“ (HERDER 1785, S. 375).

gen, und *das* bedingt die Differenz zu anderen. Ihr gegenüber ist die „Sprache der Philosophie“ notwendig abstrakt und künstlich (ebd., S. 477 ff.).

Hier, im Gegensatz zu KANT, setzte die Lebensphilosophie des ausgehenden 19. Jahrhunderts ein, die Bildung als nationalen Idealismus verstanden wissen wollte, der sich aus Bruchstücken HERDERS besser als unter Bezug auf den abstrakten KANT formen ließ. Die Bildungsphilosophie in der deutschen Klassik ist dagegen eher im Ausgang von KANT zu verstehen, nämlich idealistisch im Sinne einer Theorie des Geistes, der sich selbst entwickelt und „transzendental“ oder „absolut“ verstanden werden kann. Eine irgendwie empirische Theorie entstand nicht, so daß auch eine Theorie der Öffentlichkeit und gar der demokratischen Bildung wenig oder gar keine Nachfrage erhielten. Sie blieben „westlich“ und wurden mit dem Makel der *liberalen* Theorie versehen.

NOHL, der die deutsche pädagogische Historiographie des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusste, verstand HERDER aus der Situation des deutschen Kaiserreiches zu Beginn des 20. Jahrhunderts. HERDER war der Theoriegarant gegen die „westliche Aufklärung“ (OELKERS 1997a). Kulturen sind nicht mehr universelle *Bildungskulturen*, die durch einen Kanon zusammengehalten werden, aber sie sind auch nicht öffentliche Symbolsysteme, die sich selbst korrigieren können, wie die modernen Wissenschaften. Bildung und Unbildung bezieht sich nunmehr auf ein Sprachvolk (HERDER 1985, S. 551), das *eigene* Standards der Literatur, Kunst oder auch der Erziehung entwickelt. Französischer „Eigensinn“ kann von englischem oder deutschem unterschieden werden, nicht nur weil sich die *Idiome* unterscheiden, sondern weil die *Kulturen* different sind. Nationalkulturen entwickeln sich wie Kinder, aus ersten, gedächtnislosen Anfängen (ebd., S. 562 f.) zu höheren Formen der Bildung, die nicht auf ihre Anfänge zurückfallen können. Bildung ist *irreversibler* Aufstieg, aber dann auch exklusive Bindung. Kein Barbar lernt „nach griechischer Art“ (ebd., S. 586).

Das Konzept *nationaler* und so *deutscher* Bildung entsteht als *historische* Konstruktion, in die Seelentheorien eingebunden werden. Entscheidend bei der „deutschen Innerlichkeit“ ist also nicht die Innerlichkeit, sondern ihre Einbindung in eine nationalpädagogische Szenerie. Das ist bildungsgeschichtlich von weitreichender Bedeutung: ROUSSEAUS *Emile* hat keinen konkreten (historischen) Ort, der Roman und so die Theorie spielten in einem europäischen Landschaftsgarten, der *anonym* bleiben konnte. Die Orte der Bildungsromane sind oft ähnlich anonym, weil die autobiographische Erfahrung symbolisch verallgemeinert werden soll. Im Exemplum soll das Allgemeine erkennbar sein, das seinerseits auf abstrakte Größen wie Seele oder Welt verweist. Schließlich kann auch das Griechenideal in *jede* Bildung übertragen werden, ohne von sich aus einer exklusiven nationalpädagogischen Nutzung das Wort zu reden. Ähnlich sind pädagogische Missionen im 17. und 18. Jahrhundert keine Versuche zur Nationalerziehung, weil sich Bildungsprogramme von Glaubensgemeinschaften nur auf diese selbst beziehen. Erst das Konzept der Nationalbildung ändert dieses System von Referenzen, die sich entweder nicht verorten lassen oder für *jeden* Ort gelten sollen.

Schon HUMBOLDTS Fragment „Über öffentliche Staatserziehung“ sieht „Modifikationen des Nazionalcharakters“ vor (HUMBOLDT 1792, S. 599/600), und man versteht HÖLDERLINS Metapher der „Zerrissenheit“ nur, wenn der hellenistische Idealismus auf nationale Einheit projiziert wird, die das Ergebnis ist von

Bildungsprozessen. Die „ästhetische“ Kirche ist nicht die Weltkirche, wie auch das Vorbild Griechenland nie universell gedeutet wurde. Die Konstruktion nationaler Klassiker, die eigene Reihen von Tradierung ermöglichen, der Aufbau nationaler Referenzen in der Literatur, das Umschalten der Bildungseliten auf einen nationalen Kanon, der Verzicht auf polyglotte Netze, der damit verbundene Bedeutungsgewinn der Nationalsprachen konstituieren im ausgehenden 18. und vor allem im schulpädagogischen 19. Jahrhundert Konzepte der Nationalbildung, deren Erfolg mit dem Ausgang der Französischen Revolution augenfällig wurde.

Was dann im 19. Jahrhundert zunehmend aggressiver „deutsche Bildung“ genannt wurde, hatte diese Vorentscheidungen zur Voraussetzung. Die Exklusivität der Innerlichkeit ist ein Mythos der Geschichtsschreibung, eher machen verpaßte Theoriechancen die deutsche Bildung exklusiv. Die Spekulation wird nicht marginalisiert, sondern erhält mit dem deutschen Idealismus einen vorrangigen Platz in der Bildungstheorie, das ästhetische Ideal löst sich nicht von der platonischen *inward form*, die Seele bleibt der Ort der inneren Welt, eine liberale Theorie des Lernens entsteht nicht oder wird überlagert von paternalen Konzepten der Erziehung, die *Einheit* (und so auch *nationale Einheit*) über alles stellen. Öffentlichkeit ist daher nur sehr am Rande ein Thema der deutschen Bildungstheorie, die nicht apolitisch war, sondern die Seele nur allzu oft in den Dienst der Politik stellte, die nicht zufällig ihre Verfassung ständig änderte. Mit der „*deutschen Bewegung*“, schrieb HERMAN NOHL aus Anlaß der PESTALOZZI-Feier 1927, machte sich „die deutsche geistige Welt gegenüber der Lebensform der westlichen Völker wie sie die Aufklärung darstellte, *selbständig*“ und arbeitete „ihre *eigene* Gestalt“ heraus (NOHL 1929, S. 65; Hervorhebungen J.O.).

Das ist ein rückblickendes Zerrbild, denkt man daran, daß und wie FRIEDRICH NICOLAI 1755 den „Zustand der schönen Wissenschaften“ in Deutschland in Grund und Boden kritisierte und empfahl, sich BATTEUX, POPE und anderen anzunähern, also den europäischen Standard zu erreichen (G.W. I/1, S. 27). NOHL und die deutsche Nationalpädagogik setzt voraus, daß ein europäischer Standard nicht existiert oder zu vernachlässigen ist, weil sich die nationale Bildung an *eigenen* Standards orientiert. Der *Standard* aber ist, so NICOLAI, gerade sprachlich gegeben, mit „schlechten Uibersezzungen“ kann man nur „verlieren“ (ebd., S. 175), liest man aber Originale, befindet man sich in deren Kultur. Und dann erkennt man ganz andere Unterschiede. Was den zeitgenössischen deutschen Schriftstellern am meisten fehle, so NICOLAI, sei Witz, „bon-sens“, das „richtige Verhältniß“ ihrer Einfälle (ebd., S. 179). In diesem Sinne weiß gerade der Patriot (ebd., S. 180), daß man die Nationalbildung nicht einfach sich selbst überlassen darf.

## Literatur

- ALLEN, M. J. B.: Marsilio Ficino on Plato, the Neoplatonists and the Christian Doctrine of Love. In: *Renaissance Quarterly* 37 (1984), S. 555–584.
- BAUMGARTEN, A. G.: Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte der „Aesthetica“ (1770/58). Lat.-deutsche Ausgabe, hrsg. v. H. R. SCHWEIZER. Hamburg 1983.
- BEDDOW, M.: *The Fiction of Humanity: Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press 1982.
- Biblisches und Emblematisches Wörterbuch, dem Tellerischen Wörterbuch und Anderer falschen Schrifterklärungen entgegen gesetzt. o.O. 1776.
- BLANCHET, J.: *L'homme éclairé par ses besoins*. Paris: Chez Durand le Neveu 1764.
- BOLLENBECK, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M., Leipzig 1994.
- BRUFORD, W. H.: *The German Tradition of Self-Cultivation. „Bildung“ from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press 1975.
- Characteristics of Men: Manners, Opinions, Times. In Three Volumes. vol. I: A Letter Concerning Enthusiasm; Sensus Communis; Soliloquy. Vol. II: An Inquiry Concerning Virtue; The Moralists. Vol. III: Miscellaneous Reflections on the said Treatises, and other Critical Subjects. London 1711.
- COCALIS, S. L.: The Transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal. In: *Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur* 70 (1978), S. 399–414.
- COLLINS, A.: *The Scheme of Literal Prophecy Considered; in an View of the Controversy, Occasioned by a late Book, intitled, A Discourse of the Grounds, and Reasons of the Christian Religion*. London 1727. (ohne Verlagsangabe)
- COMPÈRE, M. M.: *Du Collège au Lycée (1500–1850). Généalogie de l'enseignement secondaire française*. Paris: Editions Gallimard/Juliard 1985.
- COOPER, A. A. EARL OF SHAFTESBURY: *Der gesellige Enthusiast. Philosophische Essays*. Übers. v. L. H. HÖLTY/J. L. BENZLER; hrsg. v. K.-H. SCHWABE. München 1990.
- DE DAINVILLE, F.: *L'éducation des jésuites (XVIe–XVIIIe siècles)*. Textes réunis et présentés par M. M. COMPÈRE. Paris: Les Editions de minuit 1991. (erste Ausg. 1978)
- DEINHARDT, J. H.: *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit*. Hamburg 1837.
- FONTENELLE, B. DE: *Poesies Pastorales. Avec un traité sur la nature de l'Eglogue & une digression sur les Anciens & les Modernes*. Paris: Chez Michel Guerout 1688.
- GOETHE, J. W. V.: *Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. München 1982.
- HEGEL, G. F. W.: *Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe* hrsg. v. H. GLOCKNER. Bd. 3: *Philosophische Propädeutik. Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht*. M. e. Vorw. v. K. ROSENKRANZ. 2. Aufl. Stuttgart 1940.
- HEGEL, G. F. W.: *Werke*, hrsg. v. E. MOLDENHAUER/K. M. MICHEL. Frankfurt/M. 1971 ff.
- HERDER, J. G.: *Über die neuere deutsche Literatur. Fragmente*. Hrsg. v. R. OTTO. Berlin/Weimar 1985.
- HÖLDERLIN, F.: *Sämtliche Werke und Briefe*. Bd. I/II. Hrsg. v. G. MIETH. 4. Aufl. Darmstadt 1984.
- HUMBOLDT, W. V.: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Aufl. Darmstadt 1980. Bd. II: *Schriften zur Altertumskunde und Aesthetik*. Die Vasken. 3. Aufl. Darmstadt 1979.
- HUMBOLDT, W. V.: *Über öffentliche Staatserziehung*. In: *Berlinische Monatsschrift* Bd. 20 (Julius bis Dezember 1792), S. 597–606.
- HUTCHESON, F.: *Collected Works. Facsimile Edition* prep. by B. FABIAN. Vol. I: *An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue (1725)*. Alternations and Additions Made in the Second Edition of the Inquiry into Beauty and Virtue (1726). Hildesheim/Zürich/New York 1990.
- JACOBI, F. H.: *Woldemar*. 2 Bände. Königsberg 1794.
- KANT, I.: *Werke*, hrsg. v. W. WEISCHDEL, Bd. VII: *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Wiesbaden 1956.
- KLOPSTOCK, F. G.: *Ausgewählte Werke*, Bd. I/II. Hrsg. v. K. A. SCHLEIDEN; Nachw. v. F. G. JÜNGER. Wiesbaden o.J.
- KLOPSTOCK, F. G.: *Gedanken über die Natur der Poesie. Dichtungstheoretische Schriften*. Hrsg. v. W. MENNINGHAUS. Frankfurt/M. 1989.
- KRISTELLER, P. O.: *Marsilio Ficino and his Work after Five Hundred Years*. Firenze 1987 (= Quaderni di Rinascimento, 7).

- L'abbé de Saint Pierre: *Projet pour perfectionner l'éducation*. Paris: Chez Briasson 1728.
- LE CLERC, J.: *Bibliothèque choisie*. t. I. Genève 1703.
- LEIBNIZ, G.W.: *Considérations sur le principe de vie et sur les natures plastique*. Paris 1705.
- LURZ, G.: *Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns, einschließlich Regensburgs, gesammelt und mit einem geschichtlichen Überblick versehen*. Zweiter Band: Seit der Neuorganisation des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bis zur Säkularisation. Berlin 1908 (= *Monumenta Germaniae Paedagogica*, hrsg. v. d. Gesellschaft für deutsche Schulgeschichte, Bd. XLII).
- MANN, Th.: *Tagebücher 1918–1921*. Hrsg. v. P. DE MENDELSSOHN. Frankfurt/M. 1979.
- MANN, Th.: *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Nachw. v. H. HELBIG. Frankfurt/M. 1983.
- MANN, Th.: *Essays*. Bd. 2: Für das neue Deutschland 1919–1925. Hrsg. v. H. KURZKE/St. STACHORSKI. Frankfurt/M. 1993.
- MARCHAND, S.L.: *Down From Olympus. Archeology and Philhellenism in Germany, 1750–1970*. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1996.
- MARTINI, F.: *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 35 (1961), S. 44–63.
- MILL, J.St.: *Essays on Literature and Society*. Ed. by J.B. SCHNEEWIND. New York/London: Collier, Collier-Macmillan 1965.
- MILL, J.St.: *Autobiography*. Ed. by J. STILLINGER. London/Oxford: Oxford University Press 1971.
- MORETTI, F.: *The Way of the World. The „Bildungsroman“ in European Culture*. London 1987.
- NICOLAI, F.: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. B. FABIAN/M.-L. SPIECKERMANN. Bd. I/1. Untersuchung ob Milton sein Verlohrnes Paradies aus neuern lateinischen Schriftstellern ausgeschrieben habe (1753). Briefe über den itzigen Zustand der schönen Wissenschaften in Deutschland (1755). M.e.Verz.d. Schriften Friedrich Nicolais v. M.-L. SPIECKERMANN. Hildesheim/Zürich/New York 1997.
- NICOLAI, F.: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. B. FABIAN/M.-L. SPIECKERMANN, Bd. I/2: Über meine gelehrte Bildung, über meine Kenntniß der kritischen Philosophie (1799). Hildesheim/Zürich/New York 1997.
- NICOLAI, F.: *Shaftesbury über das Gemälde vom Urtheil des Henkers*. In: *Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste*, hrsg. v. F. NICOLAI. Teil II/1. Leipzig 1757, S. 1–56.
- NIDERST, A. (Ed.): *L'âme matérielle (ouvrage anonyme)*. Edition critique avec une introduction et des notes. Rouen: Imprimerie LECERF 1969.
- NIETHAMMER, F.I.: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808.
- NOHL, H.: *Pädagogische Aufsätze*. 2., verm. Aufl. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929.
- OELKERS, J.: *Oeffentlichkeit und Bildung: Zur historischen Genesis eines europäischen Konzepts*. In: K.-H. BRAUN/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): *Pädagogische Zukunftsentwürfe*. Festschrift zum 70. Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen 1997, S. 29–49.
- OELKERS, J.: *Herman Nohl (1879–1960), die geisteswissenschaftliche Pädagogik und das Problem des „historischen Bewußtseins“*. In: W. BRINKMANN/W. HARTH-PETER (Hrsg.): *Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Festschrift für Winfried Böhm zum 60. Geburtstag. Würzburg 1997a, S. 106–133.
- OETINGER, F.C.: *Die Wahrheit des Sensus Communis oder des allgemeinen Sinnes, in den nach dem Grundtext erklärten Sprüchen und Prediger Salomo oder das beste Haus- und Sittenbuch für Gelehrte und Ungelehrte*. Tübingen 1753.
- OETINGER, F.C.: *Theologia ex idea vitae deducta in sec locos redacta. Quorum quilibet I. Secundum sensum communem, II. Secundum mysteria scripturae, III. Secundum formulas theticas, nova et experimentalis methodo pertractatur*. Francofurti et Lipsiae 1765.
- SCHILLER, F.: *Sämtliche Werke*, Bd. V: *Philosophische Schriften. Vermischte Schriften*. Hrsg. v. H. KOOPMANN. München 1968.
- SELBMANN, R. (Hrsg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt 1988.
- Select Sermons of Dr. Whichcote in two parts...* London 1698.
- TEMPLE, W.: *The Works*. Volume the First. To which is prefixed, *The Life and Character of Sir William Temple*. Written by a Particular Friend. London: Printed for R. Round et al. 1740.
- THIERSCH, F.: *Über gelehrte Schulen*. Stuttgart/Tübingen 1826.
- TRINIUS, J.A.: *Freydenker-Lexicon, oder Einleitung in die Geschichte der neueren Freygeister ihrer Schriften und deren Widerlegungen. Nebst einem Bey- und Nachtrage zu des seligen Herrn Johann Albert Fabricius Syllabo Scriptorum, pro veritate Religionis Christianae*. Leipzig/Bernburg 1759.

- VOLTAIRE: *Mélanges*. Préf. par E. BERL; texte établi et annoté par J. VAN DEN HEUVEL. Paris: Editions Gallimard 1961.
- WEISER, C.F.: *Shaftesbury und das deutsche Geistesleben*. 2. Aufl. Darmstadt 1969. (Erste Aufl. 1916)
- WINCKELMANN, J.J.: *Geschichte der Kunst des Altertums*. Repr. Nachdr. d. Ausg. Wien 1934. Darmstadt 1993.
- WINCKELMANN, J.J.: *Kleine Schriften. Vorreden – Entwürfe*. Hrsg. v. W. REHM; eingel. v. H. SICHTERMANN. Berlin 1968.
- WOLF, F.A.: *Darstellung der Alterthumswissenschaft*. In: F. A. WOLF: *Kleine Schriften*. Hrsg. v. G. BERNHARDY. Bd. 2. Halle 1869, S. 786–875.
- WOTTON, W.: *Reflections Upon Ancient and Modern Learning*. London: J. Leake 1694.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstr. 27,  
CH-3012 Bern